

Gênero como Fator Significativo na Educação Parental

Isabella Alves Alencar de Araujo

Brasília – DF
Dezembro de 2017



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES
Curso de Psicologia

Gênero como Fator Significativo na Educação Parental

Isabella Alves Alencar de Araujo

Monografia apresentada à Faculdade de
Ciências da Educação e Saúde do
Centro Universitário de Brasília –
UniCEUB como requisito parcial à
conclusão de Curso de Psicologia
Professora Orientadora: Dra. Ana
Flávia do Amaral Madureira

Brasília – DF
Dezembro, 2017



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES
Curso de Psicologia

Folha de Avaliação

Autora: Isabella Alves Alencar de Araujo

Título: Gênero como Fator Significativo na Educação Parental

Banca Examinadora:

Prof^ª . Dr^ª. Ana Flávia do Amaral Madureira
Professora-Orientadora

Prof. Ms. Leonardo Cavalcante de Araújo Mello

Prof^ª . Dr^ª. Camila Moraes

Brasília – DF
Dezembro, 2017

Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais (Autor: Belchior;
Intérprete: Elis Regina, 1976)
[Será?]

Sumário

Resumo	vi
Introdução	1
Objetivo Geral.....	5
Objetivos Específicos.....	5
1. Cultura, Subjetividade e Desenvolvimento Humano sob a Perspectiva da Psicologia Cultural	6
2. Família: Contexto Educativo	17
3. Gênero: a Construção Cultural das Feminilidades e das Masculinidades	24
4. Metodologia	30
4.1. Participantes.....	32
4.2. Materiais e Instrumentos.....	33
4.3. Procedimentos de Construção de Informações	34
4.4. Procedimentos de Análise.....	34
5. Resultados e Discussão	36
5.1 A Educação das/os Filhas/os: Articulando Passado, Presente e Futuro.....	36
5.2. Crenças das/os Participantes em Relação às Questões de Gênero na Família e na Sociedade em Geral.....	44
5.3 Há, ou não, diferenças na educação dos meninos e das meninas a partir da perspectiva das/os participantes?.....	49
6. Considerações Finais	54
Referências Bibliográficas	56
Anexos	60
Anexo A: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UniCEUB)	61
Anexo B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	65
Anexo C: Roteiro de Entrevista.....	68

Resumo

A presente pesquisa visou analisar se existem diferenças significativas na criação das crianças, a partir da percepção dos pais, e se o gênero é um fator significativo na educação de suas/seus filhas/os. A partir da Psicologia Cultural e dos conhecimentos desta sobre como ocorre a construção das subjetividades, é aprofundado concomitantemente temas como família, feminilidades e masculinidades. Quanto à metodologia, foi utilizado o método qualitativo de pesquisa. Para tanto, foram realizadas seis entrevistas individuais semiestruturadas, de forma integrada à apresentação de imagens previamente selecionadas, com três mães e três pais que possuem filhas/os de ambos os gêneros, para que fosse aprofundado o tema de pesquisa proposto e analisado em conjunto com a perspectiva destas/es. Para analisar as informações construídas nas entrevistas, os resultados foram divididos em três categorias analíticas: 1) A educação das/os filhas/os: articulando passado, presente e futuro; 2) Crenças das/os participantes em relação às questões de gênero na família e na sociedade em geral; 3) Há, ou não, diferenças na educação dos meninos e das meninas na perspectiva das/os participantes. Foi possível observar como em diferentes gerações há a transmissão dos estereótipos de gênero, como são reproduzidos e questionados; a diferença na educação transmitida para as mães e pais em comparação com a das/os filhas/os; valores e crenças difundidas ainda no cotidiano; e a tentativa da promoção da igualdade e equidade de gênero para as/os participantes. Esse trabalho demonstrou que, como sujeitos ativos, podemos introduzir mudanças significativas nas relações de gênero.

Palavras-chave: Gênero; Parentalidade; Masculinidades; Feminilidades; Família.

Introdução

Gênero é um assunto recente no campo das ciências sociais e dentro da própria Psicologia. Por ser um assunto em ascensão nos últimos quase 70 anos (considerando como marco a publicação do livro “Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir em 1949), é possível constatar uma escassez de publicações sobre o tema parentalidade e gênero. Então, com base nisso, como ocorre a socialização de meninos e meninas na sociedade contemporânea brasileira?

De acordo com alguns estudos realizados (como, por exemplo, Costa, 1999; Parker, 1991 e Vainfas, 2010), vê-se que há discrepâncias na forma como mulheres e homens eram e são tratados na sociedade brasileira. Podendo ser observado até diferentes tipos de violência (verbal e física) direcionada às mulheres por serem mulheres. Um exemplo disso é o “Mapa de Violência 2015: homicídio de mulheres”¹, no qual mostra que o preconceito/discriminação por gênero pode ser visto através do aumento quantitativo do feminicídio – crime de ódio que acarreta no assassinato de mulheres. Outros fatores comprovam que o gênero pode influenciar nas desigualdades de tratamento, como a salarial, na qual os homens ganham mais que as mulheres²; e na quantidade de assédio e outras formas de violência relatadas por mulheres à Central de Atendimento à Mulher³.

Em 2016, de acordo com a ONU, o Brasil esteve em quinto lugar no ranking de países mais violentos com suas mulheres, na prática do feminicídio⁴. Nos últimos anos, com advento da internet, as informações sendo repassadas de forma mais rápida e crimes hediondos contra mulheres sendo cada vez mais relatados e discutidos, tivemos notícias de mortes violentas de

¹ Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf

² Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003indic2002.shtm>

³ Disponível em: <http://teen.ibge.gov.br/noticias-teen/2822-violencia-contra-mulher>

⁴ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>

mulheres ocasionadas por demonstrações de poder em todo país. Exemplos disso são casos que causaram grande comoção, como o de uma adolescente de 16 anos morta com 11 tiros em seu rosto por simplesmente não aceitar namorar um rapaz em Alexânia⁵; um caso parecido que aconteceu com uma estudante de biologia da UnB morta após também recusar um pedido de namoro⁶. Outro caso significativo foi o de uma adolescente no Pará que foi estuprada por 8 homens após ingerir álcool em uma festa.

Em novembro de 2017, Felipe Medina, um morador do Estado de Minas Gerais – através da Sugestão nº 44 de 2017 – propôs que o termo feminicídio fosse retirado do Código Penal e que o crime de homicídio tivesse agravante para “crime passionai”⁷. A justificativa de Felipe foi a de que: “O feminicídio, cuja lei foi sancionada como se as mulheres morressem por serem mulheres é um termo totalmente infundado que fere o princípio de igualdade constitucional. Qualquer crime contra qualquer pessoa em função de violência passional deve ter o agravante de crime hediondo”.

Porém, ao contrário do que é defendido por Felipe, como discute Segato (2003), as leis específicas ajudam a mudar a realidade vigente. Vemos como a Lei do Feminicídio tem auxiliado a quantificar essa violência e demonstrar o quão importante é mudarmos algumas de nossas crenças e valores que reforçam as relações de poder entre os gêneros. E esse é um dos motivos da importância de estudos como esse, para que consigamos aprender a “desnaturalizar” violências e começarmos a ser mais críticos com o contexto que vivemos.

As pesquisas mencionadas anteriormente apresentam indicadores estatísticos preocupantes sobre as desigualdades entre os gêneros e com base na perspectiva da

⁵ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/brasil/jovem-de-16-anos-e-morta-com-11-tiros-no-rosto-em-alexania-go/>

⁶ Disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/03/aluna-foi-morta-em-laboratorio-da-unb-por-afogamento-em-cloroformio.html>

⁷ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=73169&voto=favor.Arthur+do+Mamaefalei+MBL+tenta+provocar+mas+foi+escorraccedilado+pelo+PCO+no+ato+do+1ordm+de+Maio+2017Canal>

Psicologia Cultural, a pesquisa pretende analisar como essas desigualdades começam a ser construídas dentro do ambiente familiar. E, a partir disso, como os indivíduos observam, analisam, assimilam e transmitem o que lhes é ensinado e o que eles ensinam.

Estudos como esse – que pretendem analisar como são assimiladas e repassadas através de gerações “ensinamentos” sociais, históricos e culturais – são importantes tanto para o estudo da constituição da subjetividade dos indivíduos quanto para análise das relações entre mulheres e homens de uma determinada sociedade. A partir disso, o foco deste estudo foi em como a primeira instituição que a maioria dos sujeitos participam – a família – pode ser um contexto educativo significativo na constituição da subjetividade.

Essa pesquisa foi realizada a partir da análise da percepção de mães e pais sobre como ocorre a educação das crianças dentro de casa, quais são os fatores que influenciam na educação e socialização delas e se o gênero influencia, ou não, o tipo de tratamento recebido. Assim como, foram analisadas as diferenças entre a percepção de educação transmitida pelo pai e pela mãe separadamente e se esta também é influenciada pelos padrões heteronormativos e pelo sistema binário de gênero. Em resumo, a pergunta que norteou esse estudo foi: Existem diferenças significativas, com base no gênero da criança, na educação parental transmitida por pais heterossexuais (casados ou divorciados) nos dias atuais?

A relevância dessa pesquisa se dá através dos poucos estudos produzidos na área da Psicologia sobre Gênero e Parentalidade, concomitantemente com o questionamento se a família é um contexto educacional significativo na constituição da subjetividade – na tentativa de refletir sobre como, atualmente, esses padrões binários de gênero são dispostos socialmente. Assim como, discutir a importância do estudo da influência dos processos de socialização no contexto familiar na formação das identidades de gênero – já que tais padrões podem ser tanto promotores de preconceito e discriminação quanto como promotores de uma visão mais igualitária e equitativa na sociedade.

Em suma, esta pesquisa busca analisar como, e se existe, nos dias atuais, diferenças significativas na criação das crianças entre os pais e as mães casados e divorciados e se o gênero é um fator significativo na educação das crianças.

Para que a leitura desta pesquisa fique mais clara, é necessário que seja introduzido também os conceitos de igualdade e equidade. O dicionário Aurélio⁸ descreve igualdade como “correspondência perfeita entre as partes de um todo; organização social em que não há privilégios de classes”. Ou seja, no sentido de que todos os indivíduos possam usufruir dos mesmos direitos e deveres. Já equidade, de acordo com o dicionário Michelis⁹, é a “disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um”. Portanto, podemos descrever a equidade como um processo justo de partilha desses direitos e deveres, a partir da necessidade de cada cidadão/ã.

A seguir serão apresentados os objetivos geral e específicos da pesquisa. Logo após, será apresentada a discussão teórica sobre temas como: cultura e subjetividade dos sujeitos, assim como o desenvolvimento humano, com base na perspectiva da Psicologia Cultural; família como possível contexto educativo; e gênero como fator sócio-histórico e cultural e como as desigualdades ancoradas no sistema binário de gênero ocorreu e ainda ocorre no contexto brasileiro. Em sequência, será exposta a metodologia qualitativa utilizada, seguida dos resultados e discussão. Ao final, serão apresentadas as considerações finais, referências bibliográficas e anexos da pesquisa.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é:

- Analisar como, e se existem, diferenças marcantes na criação das crianças a partir da percepção das mães e dos pais e se o gênero é um fator significativo na educação das crianças.

⁸ Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/igualdade>

⁹ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=dpWV>

Os objetivos específicos são:

- Investigar como os/as participantes educam os/as próprios/as filhos/as, de acordo com a percepção que eles/as têm sobre a própria educação que é transmitida.
- Investigar como ocorreu a educação dos/as participantes, de acordo com a percepção deles/as.
- Analisar se o gênero dos/as filhos/as influencia no tipo de educação familiar transmitida pelo/a participante.

1. Cultura, Subjetividade e Desenvolvimento Humano a Partir da Perspectiva da Psicologia Cultural

A constituição da subjetividade acontece por mediações semióticas entre o indivíduo e o meio, concomitantemente com sua forma única de observar, analisar e apropriar-se dos valores, das crenças, dos significados existentes no ambiente em que vive. Com base na perspectiva da Psicologia Cultural, este estudo considera que os indivíduos são ativos nos seus processos de desenvolvimento psicológico e que, no contexto no qual vivem, existem aspectos culturais, históricos e sociais que devem ser considerados efetivamente na análise dos processos psicológicos (Madureira & Branco, 2005).

Um ponto de fundamental importância a ser discutido neste estudo é a cultura e o seu papel na constituição da subjetividade dos indivíduos. Como afirmam Madureira e Branco (2005, p. 92), “a cultura (...) não *influencia* apenas o desenvolvimento humano: a cultura constitui o sujeito psicológico, marcando de forma profunda o seu desenvolvimento e conferindo-lhe caráter humano”.

A cultura torna possível que um “aprendizado coletivo” seja transmitido transgeracionalmente e também que seja modificado no decorrer da história pelas ações simbólicas e concretas dos indivíduos na sociedade, o que expressa uma tensão dialética entre estabilidade e mudança (Madureira & Branco, 2005). Ou seja, a cultura não é estática.

Como afirma Vasconcellos (2009, citado por Tunes, 2013), a cultura sobrevive por estar sempre atualizando os sentidos de seus “bens culturais”. Ela muda através dos tempos e é pública, todos os indivíduos têm acesso à ela de acordo com os grupos sociais aos quais fazem parte, concomitantemente com a linguagem que utilizam. Como argumenta Oliveira (1997, p. 38, citado por Madureira, 2012, p. 61): “a cultura é um ‘palco de negociações’ em

que seus membros estão em constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados”.

Com o que foi exposto até agora e sabendo que o sujeito é ativo em relação aos contextos culturais, sociais e históricos que se encontra inserido, não se considera aqui que o ser humano apenas reflete o que o meio proporciona a ele (Madureira & Branco, 2005). Ou seja, o indivíduo é transformado pelo meio e o transforma também, em diferentes níveis.

Para Geertz (1989), a cultura é um “conjunto de mecanismos de controle” aos quais existem orientações que regem o comportamento do indivíduo que está inserido nela. Com isso, o autor ressalta que as atitudes e comportamentos são sociais (ou compartilhados, como nomeia Bruner, 1997) e públicos, o que faz com que não exista uma natureza “pura” do homem e da mulher dentro de uma sociedade, pois ela é profundamente dependente da cultura.

Como afirma Bruner (1997, p. 23):

Em virtude da participação na cultura, o significado é tornado público e compartilhado. Nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e conceitos. Depende igualmente de modos compartilhados de discurso para negociar diferenças de significado e interpretação. (...) Por mais ambíguo ou polissêmico que o nosso discurso possa ser, nós ainda somos capazes de levar nossos significados ao domínio público e, lá, negociá-los. Ou seja, nós vivemos publicamente através de significados públicos, compartilhados por procedimentos públicos de interpretação e negociação. A interpretação, por mais “espessa” que possa se tornar, deve ser publicamente acessível ou a cultura entrará em desordem e, com ela, seus membros individuais.

Entra-se em um processo cíclico de que a cultura para existir depende do ser humano e o ser humano depende da cultura para a compreensão da realidade social que está inserido, pois foi o ser humano quem criou a cultura (Geertz, 1989). Isso faz com que qualquer pessoa esteja pronta para viver em qualquer cultura em que foi concebida e criada. Dessa forma, como afirma Geertz (1989, p. 33): “Um dos fatos mais significativos a nosso respeito pode ser, finalmente, que todos nós começamos com o equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver apenas uma espécie”. Ou seja, quando nascemos, nosso “substrato biológico” (Bruner, 1997) nos permite que possamos nos desenvolver em qualquer lugar do globo, que possamos viver em qualquer contexto cultural, porém ao longo do desenvolvimento psicológico, as pessoas morrem tendo vivido apenas uma vida (Geertz, 1989).

A cultura, de acordo com Bruner (1997, p. 22), é “produto da história, e não da natureza”. Durante muito tempo nos estudos psicológicos, a cultura foi deixada de lado por não considerarem o seu papel constitutivo na relação da subjetividade e do desenvolvimento dos indivíduos. Quando ocorre o estudo da cultura, saímos de uma ciência individualista e contribuimos com o desenvolvimento de uma ciência psicológica que produz análises contextualizadas. O mesmo autor afirma que:

Uma psicologia cultural, quase por definição, não estará preocupada com “comportamentos”, mas com ações, sua contrapartida intencionalmente fundada e, mais especificamente, com ação situada, ações situadas em um cenário cultural e nos estados intencionais mutuamente interagentes dos participantes (Bruner, 1997, p.27)

Essas mesmas ações refletem a intencionalidade do indivíduo e sua atividade dentro do contexto cultural. Bruner (1997) discute que para que ocorram essas ações humanas, é

fundamental a análise da cultura e a busca por significados. “A cultura e a busca por significado são a mão moderadora, a biologia é a restrição e, conforme vimos, cabe à cultura deter o poder de afrouxar essas limitações” (Bruner, 1997, p.30).

A cultura, de acordo com Ruth Benedict (citada por Laraia, 2002), é vista, metaforicamente, como uns óculos que o indivíduo coloca para enxergar o mundo e a realidade em que vive. Sendo assim, a cultura orienta o indivíduo a como se comportar, quais são os valores, atitudes e crenças – aos quais já existem antes dele – e que ele tem a capacidade de perceber e transmitir na sociedade em que vive.

A partir dessa visão de cultura apresentada por Ruth Benedict, Geertz (1989, p. 26 e 27) também reitera que:

O que quer que seja que a antropologia moderna afirme – ela parece ter afirmado praticamente tudo em uma ou outra ocasião –, ela tem firme convicção de que não existem de fato homens não-modificados pelos costumes de lugares particulares, nunca existiram e, o que é mais importante, não o poderiam pela própria natureza do caso. (...) Essa circunstância faz com que seja extraordinariamente difícil traçar uma linha entre o que é natural, universal e constante no homem, e o que é convencional, local e variável. Com efeito, ela sugere que traçar tal linha é falsificar a situação humana, ou pelo menos interpretá-la mal, mesmo de forma séria.

De forma coerente com a Psicologia Cultural, na Antropologia Interpretativa defendida por Geertz (1989), entende-se a cultura por uma perspectiva semiótica, na qual o ser humano é visto envolto e pertencente a uma “teia de significados” que são produzidos e reproduzidos no relacionamento bidirecional entre o ser humano e a cultura. Como o próprio autor afirma sobre a cultura, dentro dela há “signos interpretáveis” ligados a um contexto que

podem ser descritos através de diversos estudos. Sem a cultura, o comportamento seria algo “ingovernável”, como reitera Geertz (1989, p. 33): “um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma”. Sendo uma condição essencial para o desenvolvimento humano e, portanto, para a constituição da subjetividade.

Quando falamos de corpos em uma determinada cultura, podemos salientar a questão de gênero e como ele pode ou não delimitar certos comportamentos que são esperados a partir da distinção entre a feminilidade e a masculinidade. Principalmente, em uma sociedade perpassada pelo sistema binário de gênero e do sentimento de pertencimento em relação a um dos gêneros – podendo ser esse processo identitário mais flexível ou mais rígido (Madureira, 2016). Exemplos disso são as distinções que são esperadas em relação à forma como ambos caminham, como sentam, como gesticulam, como falam e o que podem falar, quais trabalhos são considerados mais pertinentes para uns e para outros, entre outros aspectos que “naturalizam” as desigualdades provenientes da binariedade entre o feminino e o masculino na nossa sociedade (Bourdieu, 2005; Madureira, 2010/2016).

Bourdieu (2005) ressalta que a maneira que vivenciamos a sexualidade é orientada pela cultura. Isso aparece na forma que são tratados os órgãos sexuais tanto feminino como masculinos e como acontece sua relação com o poder. Este autor discute que os homens são estimulados a serem visíveis, mostrarem-se corporalmente, ocupando o maior espaço possível para serem notados, demonstrando sua virilidade, sua masculinidade, sua força, sua intensa fertilidade, inclusive através do pênis. As expectativas sociais em relação às mulheres vão em direção contrária. Como por exemplo, quando Bourdieu (2005) discute sobre os signos de “fechamento” do corpo feminino:

A cintura é um dos signos de fechamento do corpo feminino, braços cruzados sobre o peito, pernas unidas, vestes amarradas(...). Ela simboliza a barreira sagrada que protege a vagina, socialmente construída em objeto sagrado, e portanto submetido, como demonstra a análise durkeimiana, as regras estritas de esquiva ou de acesso, que determinam muito rigorosamente as condições do contato consagrado, isto é, os agentes, momentos, atos legítimos ou, pelo contrário profanadores (Bourdieu, 2005, p. 25)

Em suma, como afirma Laraia (2002, p. 20), “um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada”. Muito além da anatomia dos corpos de mulheres e homens, os “ensinamentos” que são utilizados de forma dualística em relação aos gêneros, produzem e mantêm essas desigualdades entre o feminino e o masculino.

Quando algo não se enquadra dentro dos padrões normativos de gênero – que utilizam do essencialismo biológico para legitimar a binaridade de gênero –, ocorrem os preconceitos e discriminações, como o sexismo (Madureira, 2010). O sexismo expressa uma fronteira simbólica rígida existente entre os dois gêneros que separa quem somos “nós” e quem são “eles”, o que é o homem (não-mulher) e o que é mulher (não-homem). Ocorrendo a partir dos seguintes fatores: “distinção rígida entre os gêneros + relações de poder desiguais + preconceito que marca as desigualdades entre homens e mulheres” (Madureira, 2007a citado por Madureira, 2010, p. 52).

É importante ressaltar, novamente, que mesmo com os mecanismos sociais de normatização das identidades de gênero, a canalização cultural é um processo ativo por parte dos indivíduos nos processos de significação da realidade social em que vivem e da forma em que produzem sentidos sobre eles mesmos, sendo este na esfera privada ou pública (Valsiner,

2012). Ou seja, os sujeitos não simplesmente reproduzem o que é “estabelecido” pelo meio cultural. Os indivíduos não irão reproduzir da mesma forma tudo que é transmitido a eles, como, por exemplo, como já foi mencionado, o sexismo ou outras formas de preconceito e discriminação. Inclusive, podendo ir à uma direção contrária a esta e reforçar um pensamento mais igualitário e equitativo dentro da sociedade.

Com isso, é relevante destacar como ocorre a transmissão cultural, por exemplo, através de signos. Os signos são de extrema importância para que os sujeitos inseridos em um mesmo contexto cultural consigam se comunicar, transmitir e produzir significados, podendo trazer à lembrança o que não está presente em termos concretos no aqui e no agora (Madureira, 2012).

Os signos, sendo eles verbais ou visuais, são “instrumentos psicológicos” (Vigotski, 2000) que são utilizados dentro de um determinado contexto cultural (Valsiner, 2012) e são transmitidos por contextos educacionais como a família para direcionar o indivíduo dentro da sociedade e no contexto em que vivem.

A canalização desses processos culturais ocorre através de signos (plano psicológico) – e também dos instrumentos, que estão no plano físico. De acordo com Vigotski (2000), os signos são mediadores das relações existentes entre o ser humano e a realidade que percebe. Como, por exemplo, quando a criança começa a unir, por volta dos 2 anos, as atividades que faz no dia-a-dia com as palavras e atribui sentido a elas, ocorre uma parte essencial no desenvolvimento psicológico dela na cultura.

Ainda sobre o desenvolvimento psicológico, Berger (1980) menciona que a criança observa antes mesmo de conseguir falar. Com o desenvolvimento e com os processos de socialização, os indivíduos começam a atribuir significado e sentido ao que ocorre com a realidade percebida e sobre si mesmo. A visão nos mostra o mundo e as palavras significam

aquilo que percebemos, nos mostrando, portanto, uma realidade percebida muito maior do que o outro e que nós mesmos. Com isso, afirma Berger (1980, p.11)

A vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar. Isto também é verdadeiro noutro sentido. A vista é aquilo que estabelece nosso lugar no mundo que nos rodeia; explicamos o mundo com palavras, mas as palavras nunca podem anular o facto de estarmos rodeados por ele. Ainda se não estabeleceu a relação entre o que vemos e o que sabemos. Todas as tardes vemos o Sol pôr-se. Sabemos que a Terra que gira à sua volta. O conhecimento, a explicação, nunca se adequa, sem dúvida, completamente à visão.

Tal processo psicológico não é meramente maturacional, ou seja, não se desenvolve de forma “natural” pela criança, mas sim por um processo que se relaciona à “história social”. Ou seja, o que acontece na trajetória de vida da criança (Madureira, 2012). Assim, aparece um comportamento novo – da criança – com base no que era visto antes – suas experiências, conhecimento sobre ela, o outro e o mundo etc (Pino, 2005). Nesse sentido, como afirma Pino (2005, p. 150):

Os processos de significação são aquilo que possibilita que a criança se transforme sob ação da cultura, ao mesmo tempo que esta adquire a forma e a dimensão que lhe confere a criança, pois as significações que a sociedade lhe propõe (impõe?) adquirem o sentido que elas têm para a criança.

A linguagem é um fator essencial para a cultura e para o desenvolvimento psicológico do próprio indivíduo. A linguagem é “um sistema de mediação semiótica da relação do ser

humano com os contextos culturais no qual ele se insere” (Madureira & Branco, 2005, p. 103). A partir da mediação semiótica, podemos nos comunicar (internalizando e externalizando¹⁰ significados culturais), autorregulamos nossas ações e estruturamos os nossos pensamentos sobre nós mesmos e sobre o mundo (Madureira & Branco, 2005). Ou seja, além da função comunicativa existente na linguagem, ela também tem papel de estruturar e organizar nossas ações e pensamentos (Vigotski, 1993 citado por Madureira, 2012).

Os signos linguísticos são formados por três elementos: a palavra (sonoro ou visual), o referente e o significado. Sendo sua função, a comunicação, a transmissão da história e cultura da sociedade, os significados existentes na sociedade e a própria constituição do indivíduo como “ser cultural”. Todos esses pontos citados, na cultura, são transformados com o tempo, com o contexto e com o desenvolvimento maturacional e psicológico da criança (Vigotski, 1994 citado por Pino, 2005).

Porém, apesar da linguagem ser extremamente importante para a cultura e para o desenvolvimento psicológico do indivíduo, ela é um “regulador limitado (...) dos domínios pessoal-cultural” (Valsiner, 2012, p.294). Ou seja, a linguagem não abrange a totalidade da relação ser humano e contexto social e cultural. Os significados construídos a partir dos eventos e situações que acontecem em nossas vidas são carregados de sentimentos, e,

¹⁰ Segundo Valsiner (2012, p. 283): “Internalização é o processo de análise dos materiais semióticos existentes externamente e de sua síntese sob uma nova forma dentro do domínio intrapsicológico. A internalização é sempre um processo construtivo, transformando o material externo em uma forma internamente diversa. Mesmo no raro caso de uma tradução direta e não modificada do material externo em uma forma interna (de uma simples aquisição, portanto, no caso da síntese), o princípio geral da construtividade é mantido (neste caso, ocorre simplesmente uma situação de modificabilidade - de zero do material). (...) Externalização é o processo de análise dos materiais pessoal-culturais intrapsicológica- mente existentes (subjetivos), durante sua transposição do interior da pessoa para o seu exterior, e a modificação do ambiente externo como uma forma de nova síntese desses materiais. Os resultados da externalização entram imediatamente no domínio perceptual da pessoa e alimentam prospectivamente o processo de internalização. Como a internalização, a externalização é um processo construtivo – as sínteses produzidas no âmbito das ações da pessoa dentro do ambiente são novas em relação aos estados prévios do ambiente, e são diferentes dos materiais intrapsicológicos”.

consequentemente, de afetividade, que também são mediados através da utilização dos signos (Valsiner, 2012). Como afirma Valsiner (2012, p. 251):

A vida psicológica humana, em sua forma mediada por signos, é afetiva em sua natureza. Nós criamos sentido para nossas relações com o mundo, e para o próprio mundo, pelos nossos sentimentos que são, eles próprios, culturalmente organizados pela via da criação e uso de signos. O domínio dos sentimentos é central para a construção de culturas pessoais.

Um exemplo para isso é a palavra culturalmente brasileira como a “saudade”. Ao depararmos na nossa cultura com a fala de que alguém sente saudade de outra pessoa ou de alguma coisa, entendemos possivelmente o que esse indivíduo está sentindo. Porém quando levados para outra cultura, o significado dessa mesma palavra não possui o mesmo sentido atribuído pelos brasileiros. Cada cultura orienta o modo como as pessoas sentem, de diferentes formas (Valsiner, 2012).

Com base na relevância da afetividade para o desenvolvimento psicológico, certas situações e eventos podem se tornar “estruturas de significado relativamente estáveis” (Valsiner, 2012, p. 252) no decorrer da história de vida dos indivíduos. As canalizações destas situações podem acontecer através de distintas maneiras de orientação afetiva. Por exemplo, 1) o indivíduo explicita ao outro como ele deve ser, fazer e sentir; 2) não explicita através da linguagem verbal, mas utiliza de formas implícitas de transmitir a mensagem esperada; 3) eventos que são codificados através do ambiente (Valsiner, 2012).

No início da vida, o ser humano – por conta de fortes influências maturacionais – tem seu desenvolvimento muito parecido com o de outros seres humanos, porém com o decorrer do tempo, do desenvolvimento em termos maturacionais e com diferentes relações sociais, os

indivíduos vão se diferenciando cada vez mais entre si (Madureira, 2012). A partir dessas relações que são formadas e das instituições que participa, nota-se que – para o desenvolvimento humano – “o contexto histórico-cultural não é um mero ‘pano de fundo’ que influencia, indiretamente, o desenvolvimento individual” (Madureira, 2012, p. 61). Por isso, a importância do estudo das diferentes instituições e como elas podem ou não ser contextos significativos durante o desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Um exemplo do que foi exposto é de quando as crianças têm de 3 a 6 anos de idade (principalmente entre os 5 e os 6 anos), elas começam a demonstrar uma visão estereotipada sobre o que é homem e o que é mulher, quais os padrões de comportamento que cada um deve ter (Golombok & Fivush, 1994 citado por Madureira, 2012). Como afirma Madureira (2012, p.77):

(...) As fronteiras simbólicas (culturais) que marcam o que é socialmente considerado como masculino e o que é considerado como feminino são percebidas pelas crianças de forma muito rígida, como ‘fronteiras intransponíveis’. Tal compreensão torna-se posteriormente, mais flexível ou, então, tende a ser reforçada se a criança está inserida em contextos (família, escola, etc.) fortemente marcados por estereótipos de gênero, por práticas, crenças e valores que trazem as marcas do machismo ainda vigentes na nossa sociedade.

No decorrer do desenvolvimento humano, existem várias instituições que podem “ensinar” o indivíduo os significados, valores e crenças existentes na sociedade em que está inserido. Essa pesquisa focalizou uma instituição social e histórica na qual o indivíduo, na maioria dos casos, interage pela primeira primeira vez com esses processos mediacionais: a família (Szymanski, 2007).

2. Família: Contexto Educativo

A família é um grupo social e histórico que viabiliza a sobrevivência e o desenvolvimento do indivíduo, além de apresentar uma tarefa educativa de suma importância, assegurando a inserção do indivíduo na sociedade (Szymanski, 2007). Com esses processos educativos, a família permite a socialização que, de acordo com Berger e Luckmann (1985, citado por Szymanski, 2007, p. 19), é um “processo ontogenético de realização de um grau de interiorização em que não só se compreendem os processos subjetivos do outro, como também é apropriada uma realidade objetiva comum”.

As mães e os pais transmitirem às/aos filhas/os, através das trocas intersubjetivas e interpessoais, o conhecimento social – mesmo que estes mudem através do tempo, não sejam lineares e não sejam simples reflexos da cultura (Madureira & Branco, 2005; Szymanski, 2007). Com isso, fortalece-se a ideia de que os pais podem ser de suma importância para a constituição da subjetividade de suas/seus filhas/os, já que são um dos elos que primariamente unem o indivíduo à sociedade (Szymanski, 2007).

Um dos papéis fundamentais que os pais têm sobre a educação das/os filhas/os é o de inserir as/os mesmas/os, na cultura e na sociedade. Esse contexto educacional familiar começa até antes do nascimento, quando ocorre com os “ensinamentos” anteriores às/aos próprias/os mães e pais. Essa educação se conecta ao passado, mas é direcionada para o futuro, sendo sempre renovada e devendo ser preparada para o empreendimento de algo novo (Arendt, 2005, citada por Tunes, 2013).

A família é um dos contextos educativos mais relevantes nos processos de socialização (porém, não é o único). Esse ambiente permite as interrelações entre os indivíduos tanto pertencentes da família quanto por outras pessoas que não pertencem a ela (como vizinhos e amigos), apresenta como um dos objetivos a transição de tradições e de

significados culturais (LaCasa, 2004). Assim, como já exposto na seção teórica anterior sobre os indivíduos serem ativos socialmente e como afirma LaCasa (2004, p. 405):

Desse ponto de vista, os contextos não devem ser entendidos como algo definitivamente dado, mas que se constroem dinamicamente, mutuamente, com a atividade dos participantes. (...) Os contextos, que são designados agora como ambientes educacionais, são delimitados pelo que os indivíduos fazem, onde e quando fazem, e, nesse sentido, como as pessoas que interagem chegam a constituir o contexto para os demais.

Desde o início do conceito de família (no século XVII), alguns papéis sociais foram delimitados (Szymansky, 2007). Por exemplo, papéis sociais estes que eram dualísticos, opostos fundamentalmente a depender do gênero ao qual o indivíduo pertencia (Parker, 1991). Muitas vezes eram, e ainda são, vistos como fronteiras simbólicas intransponíveis, como a feminilidade e a masculinidade hegemônicas (Madureira, 2010).

Nota-se, no Brasil Colonial, que a atribuição do gênero foi essencial para que ocorresse a diferenciação de qual seria o papel da mulher e o papel do homem dentro da família e dentro da sociedade (Parker, 1991). No que se refere à família patriarcal nos tempos do Brasil Colonial, a família não era apenas uma forma de organização social, mas esta servia a uma:

(...) construção ideológica, um sistema de representações que continua a influenciar as maneiras pelas quais os brasileiros contemporâneos compreendem a ordem própria das coisas no seu universo, estruturam suas interações sociais e interpretam o sentido de suas relações sociais” (Parker, 1991, p. 56).

Nos processos de socialização dos indivíduos, a família, enquanto contexto educativo, cumpre um papel fundamental na transmissão de valores, costumes e determinadas crenças. No contexto familiar, são canalizadas muitas de nossas interações e a forma que nos relacionamos e significamos o mundo e nós mesmos. E o gênero pode designar muitos de nossos papéis sociais (Costa, 1999; Parker, 1991; Vainfas, 2010).

Nascer com diferenças biológicas relacionadas ao gênero – que possuem significados sociais e são hierarquizadas – fazia, e ainda faz, com que a função da mulher fosse cuidar dos filhos e da casa (já que a fragilidade, a sensibilidade, submissão etc eram vistas como algo “inerente” ao papel da mulher) ou, no caso do homem, ir pra rua, trabalhar, ser o provedor do lar (já que era visto como racional, intelectual, e sendo isto associado à masculinidade) (Parker, 1991).

De acordo com a discussão teórica desenvolvida por Bourdieu (2005), esse é um dos mecanismos comuns de sustentação da dominação masculina, fazendo com que as diferenças anatômicas entre o masculino e o feminino sejam considerados como argumento para legitimar diferenças sociais entre eles, tanto no âmbito privado como no público. Ou seja, este é um dos mecanismo que “transforma realidade biológica em significação social” (Parker, 1991, p. 73).

A constituição dessas hierarquias recorria, frequentemente, à utilização do uso da violência por parte do patriarca (porém, não restrita a ele) e essa violência – que se tornava tanto real quanto simbólica – é importante ser evidenciada, para que haja o entendimento das relações de gênero no Brasil (Parker, 1991).

Inversamente ao que acredita-se que diversas formas de violência – como por exemplo, o estupro – seja fruto de alguma patologia estritamente individual, ele está ligado, muitas vezes, a uma hierarquia de poder entre os gêneros (Segato, 2003). Assim, como afirma Madureira (2010, p. 47)), “(...) a noção de propriedade do homem não diz respeito apenas à

posse de bens materiais, mas se estende às mulheres”. Segato (2003) e Madureira (2010) discutem em seus textos sobre o discurso dos estupradores estarem carregados de valores e crenças culturais, por exemplo, que seguem um roteiro de moralização, reeducar o que está ou é socialmente desviante.

Uma das dificuldades existentes para o reconhecimento da violência de gênero é ela ser estruturante e “naturalizada” no cotidiano, estando também no ambiente doméstico. Distinguir as diferentes violências¹¹ – psicológica, a física, sexual, moral e patrimonial –, neste âmbito, muitas vezes torna-se difícil e não claro por ainda ligada ao “contrato” estabelecido através do relacionamento, assim como no papel social esperado que as mulheres exerçam (Segato, 2003).

Os estereótipos associados ao que é ser homem e ao que é ser mulher expressavam ensinamentos morais que reconheciam e intensificavam através da força – real e simbólica – do patriarca, o controle e o domínio em relação à autonomia feminina. Esse aspecto era estrutural, ou seja, ele perpassava várias instâncias sociais, como a família, delimitando qual seria o espaço de atuação e os comportamentos esperados de cada um dos gêneros (Parker, 1991; Vainfas, 2010).

¹¹ De acordo com a cartilha “Vamos Conversar?: Cartilha de Enfrentamento da Violência Doméstica e Familiar Contra as Mulheres”, existem 5 tipos de violência. Uma é a violência física, esse tipo não necessariamente deixa marcas e são alguns exemplos: “empurrões, ser segurada pelo cabelo de forma agressiva, beliscão, ter sua roupa arrancada à força, surras, estrangulamento, mordidas, queimaduras, forçar a ingerir remédios, bebidas ou drogas, etc.” (p. 10). A segunda é a violência sexual, ela ocorre quando a mulher é, “de alguma forma, obrigada a manter, presenciar ou participar de relações sexuais, ou a de se prostituir” (p. 13). A terceira é a violência psicológica, acontece quando existem “ofensas disfarçadas de brincadeiras, humilhações, críticas sobre tudo o que fazemos... Ou quando tentam controlar a forma de vestir, comer, pensar ou nos expressarmos... quando vigiam, ameaçam, chantageiam; quando nos isolam de amigos e familiares” (p. 18). A quarta é a violência moral, ocorre “quando somos vítimas de ofensas, calúnias, xingamentos, difamações e injúrias; quando somos humilhadas publicamente ou até mesmo acusadas de um crime que não cometemos” (p. 21). A quinta é a violência patrimonial, é “quando o(a) agressor(a) estraga ou destrói seus pertences pessoais como celular, roupas, maquiagem... pode ser por ciúme ou qualquer outro motivo. Pode ser também quando controlam ou confiscam seu salário e exigem que você preste contas de tudo o que gasta, ou se tiram de você seus documentos ou instrumentos de trabalho. Ou ainda se o(a) parceiro(a) vende um patrimônio que é dos dois sem seu consentimento e fica com todo dinheiro” (p. 27).

Na história do Brasil, segundo Vainfas (2010), desde a vinda das famílias para a colônia portuguesa, tem-se estudos sobre como já ocorriam essas diferenças de papéis sociais de acordo com o gênero. Muitas vezes, sendo demonstrado a misoginia dentro e fora de casa. A consequência da misoginia era, e ainda é, a noção das mulheres como inferiores à virilidade, ao poder e à inteligência dos homens. Devia a esposa – na maioria dos casos –, obedecer ao marido dentro e fora do lar. Independente da classe social que a família fazia parte, via-se a esposa como objeto do marido (Vainfas, 2010).

Dessa maneira, a diferenciação que Parker (1991) apresenta como sócio-sexual e que é demonstrada pela mulher através de características socialmente associadas à feminilidade de fragilidade, submissão, delicadeza, passividade, dona do lar, cuidadora, amável, sentimental são estereótipos que antes faziam suas casas serem prisões, já que seu espaço era reduzido a este. E o homem através de características associadas à masculinidade como intelectualidade, atividade, força de trabalho fora de casa, prover o lar, tinha suas ações direcionadas para além do ambiente da casa, era voltado para a rua, para o espaço público (Costa, 1999; Parker, 1991).

O papel social de mulher estendia-se para o papel social de esposa e mãe. Era caracterizada em notória inferioridade, controlada e regulada pelo poder do patriarca. O controle sobre as mulheres era tão intenso que elas não tinham autonomia sobre a maioria de suas escolhas e sobre suas próprias vidas (Parker, 1991; Vainfas, 2010). Do domínio dos pais, elas passavam para o domínio dos maridos, que, por sua vez, muitas vezes, as violentavam, verbal a fisicamente, pelas demonstrações rotineiras de poder. Quase não havia “voz” feminina, tanto em casa como na sociedade, em um sentido mais amplo. Quando uma filha ou uma esposa não correspondia aos papéis sociais que lhes eram impostos, elas eram colocadas em monastérios (Parker, 1991; Vainfas, 2010) ou até em manicômios, como, por exemplo, quando ficavam grávidas quando estivessem ainda solteiras (Arbex, 2013).

Ainda sobre as expectativas sociais ancoradas no sistema de gênero dentro do contexto familiar, cabe destacar que o homem no contexto familiar é o pai. Em uma sociedade patriarcal como a nossa, a figura do pai é vista como central na família, na qual todos devem respeito e devoção, sendo também o provedor desta instituição (Costa, 1999). A ideia do “machão” e do pai fornecem um retrato, ou pelo menos, um ideal de homem dificilmente distinguível do patriarca tradicional (Parker, 1991).

Segundo Parker (1991), por meio dessas normas sociais, as relações existentes na socialização das filhas e dos filhos também contrastavam. Com o objetivo de preservar a honra tanto de sua filha (com isso, a virgindade) quanto a própria, o patriarca tinha um nível de controle muito maior com sua filha em relação à sua esposa, por exemplo. Até que esta, quando tivesse idade (no Brasil colonial, em média com 13 anos), ela passasse a ser domínio do marido. Ao contrário os homens tinham maior autonomia com relação às mulheres. Ao contrário da virgindade esperada da menina, o menino tinha sua vida sexual iniciada bem cedo, como prova de sua masculinidade (Parker, 1991).

Antes de falar da família na sociedade brasileira atual, é importante destacar além da família no contexto colonial, a família nuclear burguesa ou família higiênica, que deixou marcas sobre a feminilidade e a masculinidade dos dias atuais. Como relata Costa (1996, p.76-77 citado por Madureira, 2010, p. 37):

Seu corpo sexual (da mulher) vai ser causa e justificação das desigualdades supostamente naturais entre homens e mulheres, entre interesses públicos e privados e, por fim, da diferença sexual que dá suporte ao julgamento das condutas morais privadas que mantemos até hoje.

O conceito de família nuclear burguesa está ancorada nos preceitos da higiene social, no discurso médico (Costa, 1999). O papel da mulher no processo de urbanização ocorrido no Brasil teve que ser modificado daquele que a mulher deveria ficar enclausurada (Parker, 1991). De forma específica, para a mulher de elite, nas famílias nucleares burguesa, esperava-se que fosse educada, tivesse hábitos dirigidos pela etiqueta, circulasse no comércio para que movimentasse a economia, soubesse receber os convidados do poder de seus maridos, dentre outros. Porém, isso não demonstra uma genuína autonomia das mulheres, mas manifestava a mudança das expectativas em relação a elas (Costa, 1999).

Em termos metafóricos, sai de cena ‘a mulher enclausurada’ na casa grande, enquanto o seu marido circulava livremente na senzala, na fazenda, na praça, na rua; entra em cena ‘a mulher bem-educada’ que sabe se portar em diversos eventos sociais, enquanto o seu marido circula livremente em espaços sociais, políticos e econômicos cada vez mais amplos: dos negócios nacionais e internacionais, da política regional e nacional. A casa grande se abre para o mundo exterior, quer dizer, uma parte do mundo exterior, ou seja, para os convidados dos círculos do poder. As mulheres da elite, portanto, tiveram que se ‘modernizar’, mesmo que paradoxalmente, às estruturas hierárquicas de gênero não tivesse passado por uma crítica e por mudanças radicais. (Madureira, 2010, p. 38)

Com o passar do tempo, os papéis sociais e o que se esperava das mulheres e dos homens foram mudando, porém podemos observar resquícios, na atualidade, de como as famílias eram organizadas no período do Brasil Colonial e na família nuclear burguesa, e também em como é vista a feminilidade e a masculinidade hegemônicas (Parker, 1991).

3. Gênero: a Construção Cultural das Feminilidades e das Masculinidades

Na atualidade, as relações de gênero no Brasil já não são vistas de forma tão rígida, como foi mencionado sobre as famílias e as feminilidades e masculinidades, tanto do Brasil Colonial quanto na família nuclear burguesa. Apesar de existirem resquícios ainda dessas épocas, é destacado por Parker (1991):

No presente contexto, entretanto, essa questão é, talvez, menos importante que o fato de que uma visão socialmente constituída da família patriarcal (em oposição à realidade empírica) continuou a afetar o pensamento brasileiro, as maneiras pelas quais os brasileiros visualizam não apenas a própria história, mas também seu atual meio social. E talvez em nenhuma outra área o impacto da ideologia patriarcal tenha sido mais poderosamente sentido que na construção do gênero - em interpretações de masculinidade e feminilidade e compreensões dos relacionamentos que deveriam existir entre homens e mulheres na vida social contemporânea (Parker, 1991, p. 63).

Atualmente, ainda vemos resquícios de uma sociedade que controla e julga o corpo feminino e em como no cotidiano ainda são reproduzidas as relações de poder entre os gêneros (Bourdieu, 2005; Novaes, 2011; Parker, 1991). Na primeira seção teórica deste trabalho (intitulada: Cultura, Subjetividade e Desenvolvimento Humano sob a Perspectiva da Psicologia Cultural) são ressaltadas algumas formas de controle do corpo feminino – como as mulheres se vestem, como se portam, como devem agir. Nesse momento, é relevante ressaltar que essas não são as únicas formas de controle. Em uma sociedade na qual a beleza está atrelada à feminilidade, as mudanças do “corpo pulsional”, como nomeia Novaes (2011), podem aparecer como um regulador social feminino.

A mulher ideal não pode ser vista sem estar dentro dos padrões de beleza culturalmente estabelecidos. Muitas mulheres para se “encaixarem” socialmente fazem dietas, cirurgias plásticas, passam horas na academia. Por outro lado, os homens, para mostrarem sua masculinidade, virilidade e atividade, vão em busca de corpos cada vez mais fortes e mais “definidos” (Novaes, 2011).

Outro ponto de extrema importância a ser citado na constituição das feminilidades e masculinidades e controle dos corpos no Brasil, é que por ser um país em grande parte religioso, recebeu influências do cristianismo desde sua colonização. E é relevante para a discussão de gênero entender como a religião também pode ter influenciado o binarismo e a heteronormatividade. Quando falamos do cristianismo podemos nos reportar a iconografia cristã medieval que teve um papel importante dentro do cristianismo e da misoginia que vemos até hoje (Madureira, 2016).

Como é discutido por Madureira (2016), há, pelo menos, 3 elementos doutrinários a serem analisadas na constituição do gênero de acordo com esses conhecimentos cristãos. Esses três elementos são a criação do homem e da mulher e as figuras de Eva e de Maria. A demonização da mulher, na época medieval na Europa, advinha do pensamento da mulher como pecadora e perigosa em potencial. A mulher era vista como impulsiva e predestinada ao pecado (marcada pelo pecado original), no caso de Eva (Madureira, 2016; Novaes, 2011).

Por outro lado, também poderia ser vista como a mulher pura, temente a Deus, o ideal de mulher a ser seguido. Ou seja, o modelo de Maria, a mãe de Jesus (Madureira, 2016). O dualismo da mulher pecadora e a mulher para casar, para constituir família, de como deve ou como não deve se portar, do controle do comportamento e do seu corpo faz com que esse pensamento até hoje repercuta – de diferentes formas, mas carregado desses significados (Madureira, 2016). Como afirma Madureira (2016, p. 72):

Há, certamente, inúmeras diferenças (econômicas, políticas, culturais e sociais) entre a Idade Média na Europa Ocidental e o início do século XXI no Brasil. Todavia, no imaginário social contemporâneo em nosso país, historicamente marcado pela tradição católica, há significados culturais bastante arcaicos sobre as mulheres que são cotidianamente reproduzidos, reatualizados, reformulados e contestados. Na promoção da igualdade de gênero nas diversas esferas da vida social, um desafio urgente corresponde, justamente, à superação deste forte dualismo moral sobre as mulheres. Maria *versus* Eva.

Um outro ponto a ser observado é a linguagem cotidiana, como, por exemplo, em expressões populares, tais preconceitos, como sexismo (Madureira, 2010), ainda vigoram (Parker, 1991). A partir de pesquisas estatísticas, como as citadas na Introdução deste trabalho, vemos o resultado alarmante da discriminação e da violência contra a mulher e como tal violência pode começar dentro da família.

Existem, por exemplo, na linguagem cotidiana termos, frases populares e metáforas, intensamente difundidas, que legitimam as relações de poder entre homens e mulheres. Desta forma, ao entrar em contato com elas, crianças e adultos vinculam à masculinidade a estereótipos de atividade, virilidade, poder e vinculam à feminilidade a estereótipos como passividade e fragilidade (Parker, 1991).

Os termos utilizados para denominar o pênis e a vagina são exemplos dessa legitimação. Carregados de valores culturais, esses termos vão de: “pau, caralho, madeira, cacete, pica, mastro, vara, arma, faca, ferro, bicho e cobra” (Parker, 1991, p. 64) para o pênis. Em relação à vagina, “boceta ou buceta, gruta, racha, chochota ou xoxota (de chochar, tornar-se seco, fraco ou insípido), greta, carne mijada, boca, boca mijada, boca de baixo, perereca, aranha, baratinha” (Almeida, 1981; Maior, 1980; Rasmussen, 1971 citados por Parker, 1991,

p. 64). A partir desses termos, o pênis se torna um “instrumento de agressão metaforicamente” que demonstra todo poder, força e virilidade permitidos aos homens. Em contraponto, a vagina é designada através de termos que expressam inferioridade, impureza, contaminação e imperfeição (Parker, 1991).

Outros exemplos que podem ser mencionados são expressões populares como: “Briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”; “Mulher no volante, perigo constante”; “Não dá pra confiar em alguém que sangra uma vez por mês e não morre”; “Carro e mulher, quanto mais rodado, mais ninguém quer”; “Esse tipo é de mulher para casar, esse não”; “Você é até bem inteligente pra uma mulher”; “Tapa de amor não dói”; “Lugar de mulher é esquentando a barriga no fogão e esfriando no tanque”; “Coisa de mulherzinha”; “Prendam suas cabras que meu bode está solto”; “O homem pode até não saber o porquê de estar batendo, mas a mulher sabe o porquê de estar apanhando”; “Uma mulher só é completa quando casa e tem filhos”; dentre muitos outros exemplos que ilustram a presença do sexismo na linguagem cotidiana.

De acordo com Parker (1991), esses termos e frases:

Interiorizadas gradualmente através de um complexo processo de socialização que se inicia nos primeiros momentos da infância. Não apenas produz e reproduz a estrutura das relações sexuais na vida cotidiana, mas torna-se parte integral do sistema ideológico que articula (p. 89)

Em suma, elas fazem com que as meninas aprendam qual seu “lugar” dentro de casa e da sociedade, em um sentido mais amplo, e faz com que os homens se afastem de tudo que é culturalmente considerado como papeis femininos.

Quando falamos sobre a construção das masculinidades discutimos que “o masculino é, ao mesmo tempo, submissão ao modelo e obtenção de privilégios do modelo” (Welzer-Lang, 2001, p. 464). Para ser o que Welzer-Lang (2001) denomina, de forma crítica, como “verdadeiro homem”, os homens precisam dar provas que “expulsaram” de si toda feminilidade – sendo isso algo constitutivo da masculinidade hegemônica – e ao mesmo tempo darem provas constantes de sua atividade, virilidade e força (Welzer-Lang, 2001; Junqueira, 2009). Ao serem iniciados na construção de suas masculinidades, os homens vivem o que Welzer-Lang (2001) conceitua como “momentos de homossexualidade”, no qual são iniciados por homens mais velhos e que mostram quais comportamentos o “verdadeiro homem” deve seguir, quais regras devem obedecer e qual é a hierarquia existente intragênero.

O homem deve suprimir seu sofrimento e é ensinado que acima de homem, ele é “não-mulher” e, conseqüentemente, um “não-gay” (Junqueira, 2009; Welzer-Lang, 2001). Na atualidade, podem ser observados, cada vez mais, homens que não seguem esse padrão de masculinidade hegemônica. Entretanto, estes são vistos como desordem e, com isso, podem ocorrer situações de violência, assim como a homofobia, transfobia, dentro outros (Welzer-Lang, 2001). Principalmente através da violência física (Junqueira, 2009). Como afirma Bourdieu (1999, citado por Junqueira, 2009, p.22):

Certas formas de “coragem” (...) – como as que, nos ofícios de construção, em particular, encorajam e pressionam a recusar as medidas de prudência e a negar ou desafiar o perigo com condutas de exibição de bravura, responsáveis por numerosos acidentes – encontram seu princípio, paradoxalmente, no *medo* de perder a estima ou a consideração do grupo, de “quebrar a cara” diante dos “companheiros” e de se ver remetido à categoria tipicamente feminina, dos “fracos”, dos “delicados”, das “mulherzinhas, dos “veados”. Por conseguinte, o que chamamos de “coragem” muitas

vezes tem suas raízes em uma forma de covardia: (...) basta lembrar todas as situações em que, para lograr atos como matar, torturar ou violentar, a vontade de dominação, exploração ou de opressão baseou-se no medo “viril” de ser excluído do mundo dos “homens” sem fraquezas, dos que são por vezes são chamados de “duros” porque são duros para com o próprio sofrimento e sobretudo com o sofrimento dos outros.

A masculinidade hegemônica, além de ser um elemento fundamental para que possamos entender a violência contra as mulheres, também fornece subsídios para compreendermos diversos mecanismos geradores de sofrimento para os próprios homens. De acordo com o que já foi exposto, foi focalizado – na pesquisa realizada – como os padrões de gênero binário e heteronormativos, possivelmente, fazem parte dessa transmissão geracional entre pais e filhos.

4. Método

Foi utilizada a metodologia qualitativa de pesquisa. A metodologia qualitativa envolve técnicas de pesquisa que são utilizadas para a condução do processo de construção de conhecimentos, objetivando análises e interpretações mais aprofundadas em relação ao tema que se pretende investigar (Madureira & Branco, 2001; Minayo, 2007a). No caso deste estudo, a parentalidade como fator significativo ou não na construção das identidades de gênero.

Pretende-se, com base nesta metodologia, analisar e interpretar os significados atribuídos a fatores relacionados ao tema da pesquisa, a partir da interação entre a pesquisadora e o/a entrevistado/a, considerando os objetivos da investigação e a base teórica adotada (Minayo, 2007a).

A metodologia qualitativa é utilizada quando existem fatores que não podem ou não devem ser quantificados, como, por exemplo, a expressão íntima e profunda da visão de mundo e das emoções, sentimentos, atitudes, opiniões, etc. dos indivíduos – quando se busca interpretar os significados atribuídos pelo sujeito nas entrelinhas de seus gestos, suas falas, seus comportamentos (Minayo, 2007a). Isto é, a metodologia qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes” (Minayo, 2007a, p. 21).

Com base na Psicologia Cultural, tenta-se compreender como ocorre o desenvolvimento humano por este ser “um fenômeno complexo e dinâmico que deve ser estudado de forma contextualizada a partir de uma perspectiva de causalidade sistêmica” (Madureira & Branco, 2001, p. 63,) e, de forma mais específica, estudar a socialização de indivíduos com base em um possível contexto educacional significativo que é a família e que não pode ser analisado de modo mais aprofundado mediante quantificações.

Este estudo tem a intenção – em sintonia com os objetivos delimitados, a metodologia escolhida e a criatividade da pesquisadora (Minayo, 2007a) – de investigar se o gênero é um fator significativo na educação parental no contexto da cidade de Brasília-DF. Analisando as percepções das/os participantes através de sua especificidade, dinamismo e provisoriedade, e a partir da compreensão de que não existe ciência neutra (existindo diversas influências em termos sociais, políticas, econômicas etc) e sabendo que o conhecimento científico não é imutável (Madureira & Branco, 2001; Minayo, 2007a). Entende-se que a sociedade é também marcada pelo presente, dialogando sempre com o passado e trazendo mudanças para subjetividade humana em cada grupo social, no contexto espacial e temporal em que as pessoas vivem (Madureira & Branco, 2005).

Na metodologia qualitativa, o contato estabelecido entre o/a pesquisador/a e o/a participante permite uma relação entre elas/es que envolve a co-construção de significados no momento dialógico da entrevista (Madureira & Branco, 2001). A partir das perguntas e observações atentas da pesquisadora – durante as entrevistas semiestruturadas realizadas – foi formada a base da construção de uma compreensão mais aprofundada em relação ao objeto de estudo delimitado.

Posto isso, a modalidade de entrevista utilizada foi semiestruturada. Esta modalidade de entrevista, segundo Minayo (2007b, p 64), “(...) combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Cabe mencionar que o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB e, posteriormente, aprovado (Anexo A). Com base no compromisso ético com as/os participantes, foram omitidos nomes e quaisquer outros dados pessoais que possam identificá-las/los para que permaneça o sigilo em relação às identidades pessoais das/os participantes. Foi explicitado a cada um/a dos/as participantes que as suas

participações seriam voluntárias e estas/estes poderiam se retirar da pesquisa caso quisessem e a qualquer momento, sem que houvesse prejuízo. Todas as gravações de áudio das entrevistas foram anteriormente autorizadas pelas/os participantes. Qualquer outra questão ética sobre a realização da pesquisa foi esclarecida através da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B).

4.1 Participantes

Participaram desta pesquisa três casais heterossexuais (sendo estas/estes, três homens e três mulheres) de classe média, na faixa etária de 25 a 45 anos. Cabe mencionar que um dos participantes é um ano mais velho do que havia sido delimitado previamente no projeto desta pesquisa.

A escolha das/os participantes se deu através da rede social da pesquisadora. Na tabela 1, são apresentados dados sociodemográficos dos/as participantes, considerando as seguintes informações: idade, ocupação, quantidade de filhas/os e idade destes/as. Por questões éticas de sigilo, todos os nomes referentes às/aos participantes são fictícios.

Tabela 1

Dados Sociodemográficos das/os Participantes

Casais	Nomes fictícios	Idade	Ocupação	Quantidade de filhos/as e idades
1°	Alice e Bruno	26 e 30 anos, respectivamente	Estudante de Psicologia e Dona de Casa e Tatuador, respectivamente	1 filha (9 anos) e 2 filhos (10 meses e 9 anos)
2°	Carmen e Dario	41 anos, ambos	Estudante de Psicologia e Dona de Casa e Engenheiro de Sistemas, respectivamente	1 filha (20 anos) e 1 filho (12 anos)
3°	Ellen e Felipe	35 e 46 anos, respectivamente	Secretária e Policial Militar, respectivamente	1 filha (18 anos) e 1 filho (12 anos)

4.2 Materiais e instrumentos

Os materiais que foram utilizados nessa pesquisa são: o roteiro de entrevista semi-estruturada impresso (Anexo C) para a condução da entrevista pela pesquisadora, um MacBook para apresentação das imagens pré-selecionadas, um gravador de áudio do celular da pesquisadora, duas vias impressas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada um/a dos/as participantes.

O instrumento utilizado na pesquisa foi um roteiro de entrevista semi-estruturada, elaborado de forma integrada com imagens previamente selecionadas pela pesquisadora (Anexo C), para que a/oss participantes pudessem falar da forma mais espontânea possível sobre o tema proposto. Nas imagens, são representadas cenas de meninos e meninas brincando com brinquedos estereotipados e não-estereotipados em termos de gênero (como

por exemplo, meninos brincando de futebol e de boneca, meninas brincando de boneca e de futebol, respectivamente).

4.3 Procedimentos de construção de informações

A construção das informações se deu a partir da metodologia qualitativa, com a utilização de um roteiro de entrevista individual semiestruturada, de forma integrada à apresentação de imagens pré-selecionadas (Anexo C). Tal roteiro, assim como todo projeto de pesquisa, foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB antes da utilização nesta pesquisa. Após o parecer favorável por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB, a pesquisadora entrou em contato com as/os participantes que correspondessem ao perfil delimitado para a pesquisa.

A pesquisadora entrou em contato com a/oss participantes através da sua rede social. A partir disso, foram combinados uma data e um horário específico, conforme disponibilidade das/os participantes e da pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas no UniCEUB (Campus Asa Norte) ou na casa das/os próprias/os participantes. Todas as questões éticas foram esclarecidas previamente à realização da entrevista e, os que se disponibilizaram a participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Todas as seis entrevistas foram gravadas em áudio – com o prévio consentimento das/os participantes – e após essas entrevistas, ocorreu a transcrição literal de cada uma delas. Em seguida, o áudio foi imediatamente destruído. As entrevistas foram realizadas de maneira individual semi-estruturada, dando espaço à pesquisadora para não limitar-se ao roteiro prévio e indo além do que foi proposto. O estudo foi custeado pela pesquisadora.

4.4 Procedimentos de análise

Para o procedimento de análise, foi utilizado o método de análise de conteúdo temática para que as informações co-construídas, no momento das entrevistas, fossem compreendidas mais profundamente a partir de seus significados, buscando articular o que foi dito e o que está nas entrelinhas (Gomes, 2007). Como afirma Bardin (1979, p. 105 citado por Gomes, 2007, p. 87), a análise de conteúdo temática “consiste em descobrir ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objectivo analítico”.

Para que ocorra a análise de conteúdo temática, Gomes (2007) engloba três etapas. A primeira – nomeada como “pré-análise” – é quando a pesquisadora faz uma “leitura compreensiva do conjunto do material selecionado, de forma exaustiva” (p. 91), aprofundando cada vez mais nos conteúdos expostos pelos participantes. Nessa fase, são escolhidos os trechos mais significativos de cada uma das entrevistas e a, partir disso, ocorre a construção das categorias analíticas.

Na segunda – “exploração do material” –, sucede a análise desses conteúdos co-construídos e investigados em concomitância com a utilização da teoria (Gomes, 2007). Na terceira e última fase – “tratamento dos resultados/inferências/interpretação” – acontece a análise dos conteúdos implícitos no discurso de cada um dos participantes.

Para começar a análise das entrevistas, foram realizadas transcrições literais de cada uma das seis entrevistas. Após este procedimento, os áudios foram imediatamente deletados. Trechos significativos foram selecionados para que ocorresse a construção de categorias analíticas temáticas, em conjunto com a professora orientadora.

As categorias analíticas temáticas têm como finalidade delimitar as informações mais significativas e relevantes com base nos objetivos geral e específicos da pesquisa, de modo a orientar o trabalho interpretativo. As categorias analíticas construídas foram: 1) A educação

das/os filhas/os: articulando passado, presente e futuro; 2) Crenças das/os participantes em relação às questões de gênero na família e na sociedade em geral; 3) Há, ou não, diferenças na educação dos meninos e das meninas a partir da perspectiva das/os participantes.

5. Resultados e Discussão

Nesta seção, serão apresentados e analisados os resultados mais significativos da co-construção de informações – entre pesquisadora e as/os participantes – realizada através das seis entrevistas. Informações estas que foram interpretadas a partir das percepções de cada um/a dos/as participantes sobre a educação que assimilaram e da educação que transmitem às/aos suas/seus filhas/os, a partir das três categorias analíticas apresentadas anteriormente. Conforme mencionado, todos os nomes utilizados são fictícios, visando preservar as identidades pessoais das/os participantes.

5.1. A educação das/os filhas/os: articulando passado, presente e futuro.

Ao buscar compreender como esses padrões binários de gênero foram transmitidos e se eles foram percebidos durante o desenvolvimento psicológico das/os participantes, foi perguntado se as/os participantes tinham irmãos do sexo oposto e se foram notadas diferenças na educação delas/es. Os três homens entrevistados (Bruno, Dario e Felipe) não perceberam tais diferenças na educação transmitida pelas suas mães e pelos seus pais em decorrência do gênero, citando outros motivos de diferenciação como: maior afetividade para com a irmã ou diferença de idade. O participante Dario ressalta que apesar da região em que nasceu e cresceu (Nordeste) ser muito machista, dentro de casa, a situação não era a mesma. Como relata o participante:

Olha, eu não vou fingir que não nota, porque olha o que acontece: Eu nasci no Nordeste e o Nordeste é muito focado [na desigualdade de gênero]... O que a gente percebe é as meninas são tratadas como princesinhas, os meninos são criados mais soltos e largados... Mas lá dentro de casa, acho que a gente sempre teve... hmm.. no

máximo, minha irmã teve mais ‘dengo’ do que eu, mas minha mãe também brincava muito comigo, brinca até hoje com meu filho, inclusive.

A participante Ellen relata algo muito parecido com o que o participante Bruno também expõe. Ambos falam sobre a diferença de idade entre eles e os irmãos. Bruno destaca que a irmã, por ser mais velha “abriu portas” e teve mais liberdade do que ele. Já Ellen fala que por ela ser a irmã mais velha e a diferença de idade de seu irmão ser de 8 anos, a educação dos dois foi diferente.

É relevante citar na fala de Alice sobre a naturalização do papel de esposa, mãe e cuidadora da casa e das/os filhas/os e de como isso é percebido e foi transmitido para sua mãe, e que a mãe tentou transmitir para ela. Assim como esta participante percebe que como mulher, ela deve se esforçar mais para ganhar reconhecimento dos que os irmãos. Por conseguinte, ela afirma que por conta dessa desigualdade de gênero, ela tenta transmitir com equidade a educação para os três filhos.

Eu tenho um irmão que é 10 anos mais velho do que eu. (...) Minha mãe ainda cozinha para ele, ainda serve a comida dele, passa as roupas dele e coloca comida no prato para ele. (...) Dentro da casa da minha mãe existe muito isso, mas na cabeça dela, ela não faz nada demais, é meio que natural. (...) Sempre foi assim. Os feitos dos homens sempre tiveram maior visibilidade que os meus, sabe... (...) Então, na minha vida sempre teve muita diferença entre eu e meus irmãos. (...) Então, por isso que as coisas aqui em casa, eu tenho que fazer umas bem diferentes...

Como é discutido por Bourdieu (2005), o estímulo que ocorre socialmente para que homens sejam visíveis e mulheres sejam invisibilizadas, silenciadas e/ou invisíveis é

percebida por Alice. Em muitas partes de sua fala, essa participante fala como sempre teve que “se esforçar mais” para ser notada, ao contrário de seus irmãos que por “coisas menores” ganhavam mais visibilidade do que os esforços feitos por ela. Assim, como expõe sobre a “naturalização” sobre quem é responsável pelo espaço da casa, reforçando estereótipos de gênero (Bourdieu, 2005; Madureira, 2010/2016; Parker, 1991; Segato, 2003).

Inclusive, Alice afirma que por conta desse cuidado/visibilidade maior que os homens recebem e pelas mulheres serem mais cobradas socialmente, a independência de seus irmãos ficou prejudicada, de acordo com a percepção dela. Como Alice relata a seguir:

Minha mãe é de 60, né. (...) As mulheres faziam papel de cuidadoras. Então, na minha casa, assim, se minha mãe chegasse do trabalho e tivesse a pia cheia de louça, ela não cobrava nunca dos dois... A cobrança era sempre minha. Se a casa tava suja, ela não cobrava dos dois. (...) Comigo ela sempre teve o cuidado de “Olha, eu vou cozinhar, vem aqui observar. Fica aqui comigo”. Ela me ensinou a cozinhar. Os dois, quando eles quiseram e se quiseram, iam cozinhar. (...) Até hoje, é totalmente diferente e eu já saí da casa da minha mãe faz um tempo. Eu sou independente, eles não.

Paralelamente ao que é exposto por Carvalho (2008) sobre a educação escolar de mulheres e homens no Brasil, os homens enfrentam dificuldade quanto à educação escolar e independência. As mulheres, de acordo com Carvalho (2008), vêm a escola (ambiente público) ao qual devem se dedicar para conquistar a liberdade que não tem em casa, ou seja, “teriam uma percepção positiva da escola como um espaço de socialização, de liberdade e de realização pessoal, em face de seu confinamento em casa devido à participação no trabalho doméstico e às restrições de uma educação tradicional” (p.98). Com isso, elas tendem a

buscar a independência de forma mais rápida do que os homens. Cabe ressaltar que isso não é uma regra, visto que algumas mulheres que desejam sair de casa, também acabam reproduzindo e vivendo em um modelo ao qual se parece muito ao vivido nas casas de suas famílias de origem.

Levando em consideração que a escola, assim como a família são contextos importantíssimos no desenvolvimento psicológico dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, esses contextos podem ser comparados, como nesse caso. De acordo com estudos de Valerie Walkernine (1995 citada por Carvalho, 2008) com estudantes da Inglaterra sobre como eram realizadas as avaliações dos docentes diante dos dois gêneros (feminino e masculino), apontam que: “enquanto o bom desempenho escolar das meninas era atribuído ao seu esforço, o desempenho inferior dos garotos era percebido como não realização de um potencial brilhante devido a seu comportamento ativo, lúdico” (Valerie Walkernine, 1995 citada por Carvalho, 2008, p.105). Esse estudo demonstra que as meninas precisam, muitas vezes, se esforçar mais do que os meninos para alcançar algum reconhecimento de suas conquistas e inteligência.

A partir da análise das entrevistas com as participantes Alice e Carmen, a percepção é de que durante toda sua vivência com suas mães e pais, a educação que foi transmitida por estes segue um modelo tradicional na educação diferenciada para cada um dos gêneros. Um modelo no qual segue um padrão machista e sexista. Durante a entrevista, Carmen descreve algumas limitações – quando comparada a seu irmão – existentes por ser mulher dentro de seu contexto familiar.

Meu irmão mais velho podia sair sozinho, eu só podia se ele tivesse junto. (...) Pra namorar, por exemplo, meu irmão podia ir na casa da namorada quando quisesse, eu tinha dia e hora pra namorar. É.. o certo era meu namorado ir lá pra casa... (...) Com

relação a bebida, meu irmão podia encher a cara e chegar em casa caindo, eu... se eu tomasse umas “cajibrina” a mais e chegasse em casa meio alegrinha, eu já levava uma bronca... Esse tipo de coisa.

As mesmas duas últimas participantes citadas (Alice e Carmen) têm em comum não se perceberem adequadas plenamente ao padrão de feminilidade reforçado socialmente tanto na infância quanto na vida adulta, de acordo com suas percepções. E, por isso, uma delas (Carmen) comenta que sofria repressões verbais quando desvirtuava do padrão esperado:

Vamo combinar que eu tive muito problema quando eu era criança, porque eu gostava de brincar de brincadeira de menino e menina não podia brincar de brincadeira de menino e carrinho de rolimã é uma dessas brincadeiras... Eu chegava em casa toda lascada, levava bronca, mas era muito bom, era uma brincadeira muito gostosa.

Como discute Parker (1991), as diferenças biológicas entre mulheres e homens faziam e ainda fazem os papéis sociais existentes irem a caminhos contrários. Essas diferenças biológicas, que dirigem a um comportamento social esperado, aparecem na fala dessas duas participantes como constitutivas e significativas em suas percepções de como foram criadas – assim como pode ser visto quando Alice fala sobre as cobranças que ocorreram para que ela cuidasse da casa e essa mesma cobrança não era percebida para com os irmãos. Bourdieu (2005) discute que tais práticas fazem parte da dominação masculina para que esses mecanismos de controle mantenham a hierarquização entre os gêneros.

Quando Carmen cita que existiam controles rígidos sobre sua postura esperada como mulher dentro de casa e que isso fazia com que ela “levasse bronca” de seus pais, está em sintonia com o que é exposto por Parker (1991) e Madureira (2010), sobre a utilização de

violência real e simbólica para que a filha se adequasse aos modelos de gênero reforçados tanto por eles quanto pela sociedade, já que as fronteiras simbólicas entre os gêneros na sociedade aparecem de forma rígida (Madureira, 2010).

Outro ponto importante a ser citado também é a maneira que, no presente, as/os entrevistadas/os percebem que educam suas/seus filhas/os. Em todas as falas há a concordância de que as/os filhas/os devem ser educadas/os para “atuar no mundo de forma positiva”, como é mencionado por Alice, e não focando nas diferenças sociais entre os gêneros. Mesmo que esses padrões, muitas vezes, tenham sido demonstrados socialmente, como quando reitera Alice: *“Eu tive um menino e uma menina e logo quando eu engravidei que eu descobri que era um menino e uma menina, eu comecei a pensar muito nisso... as roupinhas iguais uma rosa e uma azul, as pessoas queriam muito fazer isso”*.

Sobre a questão da regulação do corpos, citado por autores como Parker (1991) e Novaes (2011), podemos fazer um paralelo com a “generificação” de instrumentos sociais, cores, símbolos, etc. conforme é discutido por Carvalho (2008), fazendo com que o mundo seja dividido em 2 polos (um feminino e outro masculino). Como destacado por Arendt (2005, citada por Tunes, 2013), isso ocorre anteriormente ao nascimento do indivíduo, como foi o caso de Alice, em que os familiares e amigos de alguma forma tentaram introduzir os “ensinamentos” culturais de “rosa para menina e azul para menino”.

Isso pode ser demonstrado também quando há uma contradição na fala de Felipe, ao que este descreve:

Eu fui criado de uma forma mais... ah, sim, claro, que os tempos foram outros, mas é que tinha coisas pra meninos e meninas. Tal coisa é para menina e tal coisa para menino. Claro que houve uma revolução de lá para cá e, nessa revolução, a gente aprende a ver algumas coisas com mais... com mais tranquilidade, com mais... Assim,

não existe uma escolha só que é para menina você ou o que é pra menino ainda, apesar da minha geração ainda ser muito e resistente a isso aí. E eu ainda sou um pouco ainda na minha concepção.

Os casais Alice e Bruno e Carmen e Dario expõe que suas/eus filhas/os são responsáveis por algumas tarefas domésticas. No caso de Alice e Bruno, por ela ser dona de casa e o estúdio de tatuagem de Bruno também ser em casa, eles passam muito tempo com os filhos. O que faz com que eles acompanhem a rotina e estejam sempre conversando com eles sobre qualquer eventual dúvida que as crianças tenham, sejam de dúvidas escolares (como tarefas de casa) ou curiosidades sobre o mundo. Quando perguntado se eles exercem diferentes funções no cuidado das crianças, ambos reiteram que apesar de Alice ser mais rígida em relação às tarefas de casa pedidas pela escola e sobre como são as vivências educacionais das crianças dentro e fora do ambiente escolar e de casa, eles sempre conversam antes de qualquer decisão que afete a educação das crianças.

Carmen e Dario relatam também dividir as tarefas de casa e que também deixam seus filhos responsáveis pela manutenção da limpeza da casa. Porém, quem passa mais tempo com as crianças e cuidando da casa é a mãe por ficar a tarde toda com eles e o pai só encontrar com os filhos pela manhã (ao deixá-los na escola), à noite (ao chegar do trabalho) e nos fins de semana. Apesar do pouco horário que o pai passa em casa, o casal fala sobre como os quatro são responsáveis pelas tarefas domésticas, independente do gênero. E, por conta disso, não existem tarefas específicas para um ou para outro.

Um ponto destacado por Carmen e Dario é que o filho conversa mais com o pai e a filha conversa mais com a mãe. Porém, quando o assunto é sexualidade, ambos, a filha e o filho, se sentem mais confortáveis para discutir com a mãe do que com o pai. Na entrevista

não foram explicitados os motivos pelos quais isso acontece com a/o filha/o de Carmen e Dario, mas é interessante observarmos esse tipo de acontecimento.

A identificação baseada no gênero parece mais comum intragênero (Welzer-Lang, 2001), e em alguns momentos, ao falar sobre identidade de gênero e sexualidade (exceto sobre desejos sexuais), o filho de Carmen e Dario prefere conversar com a mãe. Um ponto levantado por Welzer-Lang (2001) quando discute os processos de socialização masculina é dessa identificação entre o gênero masculino e dos “ensinamentos” sobre a masculinidade que são passados transgeracionalmente, também relata sobre a dificuldade em ser alguém desviante na sexualidade. O filho deste casal, como é citado por Carmen, está na fase da puberdade, na qual dúvidas sobre sexualidade podem aparecer.

O casal Ellen e Felipe explicitam que pela ocupação que o pai exerce (Policial Militar) e por fazer plantões de 24h e descansar outras 72h, ele é mais presente na rotina da/o filha/o. Assim, Felipe diz que está mais disponível para atender as necessidades e dúvidas sobre o desenvolvimento que a filha e o filho possam ter. Não focam na divisão de tarefas domésticas entre o casal e entre a/o filha/o, mas reiteram que o gênero não é um fator significativo para a educação dos dois. Como podemos ver através da seguinte fala de Ellen:

Eu acho que a questão do gênero não é... não tem que fazer parte da educação que a gente tem que dar pra eles. Acho que faz parte de uma escolha de cada um. Não acho que a educação tem que ser diferente por ser um menino ou uma menina, porque a educação que a gente passa tem que ter a questão do respeito tanto com o pai e com a mãe, como com as outras pessoas. Nesse quesito, eu acho que a educação é assim... de ensino, de escola, de cumprir o papel de pai, de cumprir o papel de mãe... Não acho que tem que ter a ver com o gênero não.

Todos os casais demonstraram especificidades na forma de educar suas/eus filhas/os, como foi explicitado nas entrevistas, porém podemos perceber um direcionamento para o início de uma educação que não é focada no gênero, com crenças na promoção de uma igualdade de gênero (apesar disto não condizer plenamente com a realidade brasileira, em um sentido mais amplo). Os participantes dessa pesquisa manifestaram que a educação assimilada e a que é transmitida tem valores muito diferentes entre si. Com isso, elas/es entram em um ponto de convergência, como já explicitado nesta pesquisa, que a cultura é mutável através dos tempos, que o sujeito é ativo nessas transformações e ele não apenas reflete o que lhe é transmitido, modificando e sendo modificado pela cultura (Madureira & Branco, 2005; Vasconcellos, 2009, citado por Tunes, 2013).

Madureira e Branco (2005) discutem que cada geração repensa alguns aspectos da realidade que estão inseridos, sendo a educação um deles, e isso é um dos mecanismos de transformação da cultura – ao discutirem também sobre a tensão dialética existente entre estabilidade e mudança. Com isso, as autoras afirmam que os seres humanos não são meras reproduções do passado, mas também não são nascem como uma folha de papel em branco que não carregam em si muitos aspectos culturais, sociais, históricos e biológicos.

Como afirmam essas mesmas autoras: “O ser humano não é uma máquina que meramente reproduz comandos – seja dos seus genes, seja do seu ambiente – e nem um pássaro livre voando, mas, sim, um construtor de si mesmo e do mundo em parceria com os outros” (Madureira & Branco, 2005, p.95).

5.2. Crenças das/os participantes em relação às questões de gênero na família e na sociedade em geral

É relevante ressaltar que uma das perguntas da entrevista semiestruturada visava analisar como as/os participantes enxergam as marcas da feminilidade e da masculinidade. A

imagem anterior à pergunta: “Quando você vê essa imagem, você imagina que esse bebê é menino ou menina?”, corresponde a um bebê segurando uma boneca (Anexo C). A partir da análise do que foi exposto pelas/os mães e pais, pode-se perceber que apesar de um esforço contínuo na desconstrução dos estereótipos de gênero, as marcas do que é feminino e masculino ainda são percebidas pelas/os entrevistadas/os e pelo que elas/es percebem serem reproduzidos socialmente.

Todas/os as/os participantes, com exceção de Dario, citam marcas associadas à feminilidade como: boneca ou a cor da roupa. Duas participantes, Alice e Carmen, relatam que apesar de acharem que a criança é uma menina, elas tentam ao máximo não usarem esse tipo de classificação estereotipada dentro de suas casas, demonstrando uma capacidade reflexiva e crítica do contexto ao qual estão inseridas. Como afirma Carmen:

Pois é, você perguntar isso pra mim, é difícil, porque pra mim tanto faz. Mas, de acordo com a nossa cultura, é uma menina brincando de boneca. (...) Porque, de acordo com a nossa cultura, boneca é coisa de menina. Só não na minha casa, no resto da casa de um monte de gente que eu conheço é assim. Mas, pensando no senso comum, menina por causa de boneca.

Apesar da resposta de Dario ser diferente do que os outros participantes responderam, nota-se que ainda existem marcas culturalmente associadas ao que é feminino e o que é masculino. Como relata o participante: “*Parece um menino... (...) Não tem brinco, acho que menino...*”.

Tais marcas associadas à feminilidade e masculinidade também são discutidas por autores como Bourdieu (2005) e Parker (1991). Tais autores citam que tanto as marcas físicas quanto as marcas simbólicas podem mostrar diferenças sociais entre os gêneros que vão além

do corpo sexuado. Como afirma Parker (1991), a diferença existente entre os corpos de mulheres e homens vai além das barreiras físicas do corpo biológico, mas também mostram distinções sociais entre os gêneros, causando possíveis desigualdades.

Alice e Carmen quando questionadas sobre como se sentiam ao ver as imagens das crianças brincando com brinquedos estereotipados e não estereotipados, relatam que se sentem incomodadas e preocupadas com essa diferenciação sobre o que é de menino e o que é de menina construída social, histórica e culturalmente. Estas participantes fazem observações durante suas falas que demonstram perceberem uma grande diferenciação social em relação a como meninas devem se comportar, o que devem usar e o que podem fazer, assim como também ocorre para os homens.

Madureira (2010) discute que tais marcas associadas à feminilidade e à masculinidade difundidas socialmente envolve o sexismo. O sexismo baseia-se na reprodução e manutenção de fronteiras simbólicas rígidas entre o que é entendido sobre o que é feminino e o que é masculino (Madureira, 2010). Essas fronteiras se expressam em diferentes níveis, sendo um deles os acessórios que são utilizados por mulheres e homens, como por exemplo, as cores, os brincos, como devem se portar, com o que é mais adequado brincar, etc. (Carvalho, 2008; Madureira, 2010; Parker, 1991). Nota-se que apesar das mudanças que podem ser observadas na cultura com o passar do tempo, pela percepção das/os participantes, pode ser compreendido que essas marcas ainda existem na atualidade e que são difundidas socialmente no senso comum.

Quando perguntado se existe alguma diferença entre as funções exercidas na educação por elas/es e por suas/seus respectivas/os parceiras/os, as/os participantes relatam que as tarefas tentam ser ao máximo distribuídas de forma equitativa, tendo em vista a rotina de cada um. Tanto na rotina dos filhos quanto na educação das crianças, todas/os as mães e pais se dizem presentes.

Uma questão levantada por Carmen e Ellen é quando elas expõem que apesar das tarefas de casa e cuidado com as/os filhas/os serem cada vez mais equitativas, ao especificar quais as funções exercidas por cada um na educação das/os filhas/os, elas utilizam de características como as descritas a seguir para referir-se a seu parceiro e a si, respectivamente:

Carmen: Pai, orientador, educador (...). A de mãe, conselheira, muitas vezes, amiga.

Ellen: Função de pai, de orientador (...). De orientar, de ser amiga, de ser companheira.

Como pode ser observado nas falas das participantes, apesar de não perceberem suas funções na educação como algo dualístico e binário, com relação ao gênero das/os filhas/os, quando elas discutem sobre os papéis sociais exercidos por elas na educação de suas/eus filhas/os, ainda existe essa dicotomia relacionada ao gênero. Ou seja, quando elas falam sobre si, o papel de mãe ainda está ligado a aspectos mais afetivos que o do pai, podendo ser percebido através das palavras: “conselheira”, “amiga” e “companheira”. Assim pode ser observado que as mulheres estão relacionadas a estereótipos que as caracterizam como mais sensíveis, mais carinhosas, mais delicadas, mais amáveis e também mais sentimentais, como é discutido por Parker (1991).

Quando falamos em estereótipos, falamos também na base do preconceito. Com os estereótipos, caracterizamos e qualificamos os grupos sociais. Quando elaboramos julgamentos ancorados sobre estereótipos negativos associados à algum grupo, há o aparecimento de atitudes preconceituosas. Quando agimos – ou seja, quando existem atitudes preconceituosas traduzidas em ações –, chamamos de discriminação (Pérez-Nebra & Jesus, 2011). A importância de ser discutido isso neste estudo é o que afirma Myers (2014, p.248) sobre o que é estereótipo: “crença sobre os atributos pessoas de um grupo de pessoas. Os

estereótipos são, por vezes, exageradamente generalizados, imprecisos e resistentes a informações”. Com isso, existem impactos que podem ser associados aos grupos sociais por conta da formação desses estereótipos negativos ou que tendem a separar, de forma rígida, em dois polos diferentes grupos, como o de gênero (Myers, 2014; Pérez-Nebra & Jesus, 2011).

Algumas repercussões desses estereótipos negativos e, conseqüentemente, do preconceito são discutidas por Myers (2014) e Pérez-Nebra e Jesus (2011). Uma delas é a da “profecia autorrealizável”, que faz com que os indivíduos acreditem tão fielmente nos estereótipos que acabam internalizando essas características, muitas vezes, acreditando que são daquela forma, não conseguindo enxergar comportamentos que destoem dele ou achando que vão ser avaliados de acordo com essas categorizações.

Pelo que foi percebido pela pesquisadora, o que Carmen relata sobre a preferência da/o filha/o entre a mãe ou o pai para a discussão de determinados assuntos pode ter relação também com estereótipos de gênero. Como, por exemplo, tanto a filha quanto o filho conversarem mais com a mãe para falar sobre assuntos como orientação sexual. E com o pai, o filho conversar sobre os desejos sexuais que ele possa ter.

E, esses dias, ele perguntou pra mim: “Mãe, e se eu for homossexual?” Eu falei: “ué, beleza, tomara que você consiga alguém que te ame” (risos). “E se eu for bissexual?” “Beleza também, você sabe o que é isso meu filho?”, ele disse que não e que tinha visto esses dias na internet. Depois disso, eu falei: então vamos sentar, vamos ver e tal...”. Essas coisas, ele conversa comigo, mas pra falar sobre os desejos, os interesses, ele se sente mais confortável com o pai.

Um último ponto relevante a ser mencionado nesta seção sobre uma das entrevistas é quando Felipe faz o seguinte comentário: *“E futebol, no caso das meninas, é até esporte olímpico... futebol para mulher... Então, eu vejo com naturalidade”*. A partir deste comentário de Felipe, pode ser analisado que espaços no qual as mulheres antes não podiam fazer parte, agora são espaços que estão sendo gradativamente conquistados e, de alguma forma, é respeitada a participação delas. Apesar da fala do participante ser de “ver com naturalidade” esse tipo de comportamento, a pesquisadora percebeu um certo desconforto ao utilizar o “até” por parte de Felipe. Nota-se a existência do que Madureira (2010) chama de fronteira simbólica rígida, que quando ao ser transpassada pelas mulheres, ainda gera – em diferentes níveis – um certo incômodo, podendo resultar no sexismo.

5.3. Há, ou não, diferenças na educação dos meninos e das meninas a partir da perspectiva das/os participantes?

Existe uma unanimidade no discurso das/os participantes quando é perguntado se elas/es concordam ou não com a educação baseada no gênero da criança. Todos respondem que essa não deve ser uma parte importante para a educação de seus filhos e que as/os filhas/os têm os mesmos “direitos e deveres”, como pontua Carmen e Felipe. Um dos participantes, Bruno, relata que: *“(...) Eu acho que tem que ser criado como igual mesmo, não vejo porquê explicar um mundo separado pros dois”*.

Alguns dos pais entrevistados evidenciam que além de educar suas/seus filhas/os de forma igualitária e equitativa, elas/es devem ser criadas/os a partir dos valores, crenças e moral que as mães e os pais seguem. Welzer-Lang (2001) discute que nas sociedades atuais existem homens – que o autor nomeia como “progressistas ou igualitaristas” (p. 470) – que atuam de forma mais equitativa em relação aos trabalhos domésticos e até na forma de tratar as mulheres a partir de valores como o de maior igualdade entre os gêneros.

A importância da educação, na percepção dos participantes, está em criar um ser humano respeitoso e que saiba viver em sociedade. Apesar dos participantes não terem essa percepção da desigualdade em suas casas, estudos demonstram que essa não é a realidade brasileira, em um sentido mais amplo, e que a igualdade e equidade ainda não acontecem na maioria dos lares e outras instituições que os indivíduos participam. E os próprios participantes discutem de forma crítica e reflexiva como eles conseguem observar isso fora de suas casas, como afirma Dario:

Eu acho que tem que educar os dois da mesma forma, baseado no que a gente acredita. A intenção é criar um ser humano melhor, né, e não “olha, você vai ser um cara” ou “você vai ser uma menina” ou “você tem que ser isso ou aquilo”, eu já vi muitos amigos meus, inclusive meninas que são orientadas a coisas do tipo “você tem que ser assim, você tem que ser assado”, tanto pro que eu acho que possa ser positivo, quanto pro negativo, entendeu?

A fala de Dario exemplifica a discussão teórica desenvolvida por Heilborn (2004), quando a autora afirma que: “Os estudos de gênero evidenciam relações desiguais de poder que tendem a se reproduzir apesar dos ‘discursos modernos’ presentes, principalmente, em certos setores das camadas médias urbanas brasileiras” (Heilborn, 2004 citado por Madureira, 2010, p.48). Assim como, Welzer-Lang (2001) discute que essa “supremacia masculina” ainda existe, porém ela vem perdendo sua força através dos tempos e se modificando, principalmente com o advento do movimento feminista.

Uma das críticas feitas por Dario é que em muitos casos ainda pode-se ver como a cultura machista e sexista limita as crianças ao que é esperado delas de acordo com o gênero ao qual fazem parte, limitando seu desenvolvimento. Além disso, o participante fala também

sobre como ele observa esse tipo de comportamento na casa de muitos amigos da família. Tais diferenças podem ser observadas, de acordo com esse participante tanto para o “lado negativo”, quanto para o “lado positivo”.

O lado negativo é o que já foi citado e que limita o ser humano a conhecer novas perspectivas por estar enquadrado em uma definição que, muitas vezes, parece intransponível, uma fronteira simbólica rígida decorrente do sexismo (Madureira, 2010). O lado positivo é o que faz com que o participante compreenda que essa desigualdade existe e que em algumas situações, dependendo do gênero, as pessoas devem estar mais atentas e mais precavidas para possíveis violências que possam acontecer, possibilitando comportamentos de autocuidado.

Quando falamos sobre essas fronteiras simbólicas rígidas (Madureira, 2010) e sobre o que esse participante relata observar na casa de amigos, estamos novamente falando sobre estereótipos ligados ao sexismo e como eles podem limitar tanto o desenvolvimento psicológico, quanto como as pessoas podem internalizar e começar a agir e se perceber de acordo com eles (Pérez-Nebra & Jesus, 2011; Madureira, 2010; Myers, 2014). Como pode ser percebido pela pesquisadora, é observado que os estereótipos podem envolver tanto o autocuidado, quanto de limitações que causam consequências negativas para os indivíduos.

Um exemplo é descrito por Alice quando fala que apesar da naturalização das brincadeiras estereotipadas, o que ela acha é que, na verdade, não é natural quando nós categorizamos a forma de brincar das crianças. E que isso pode, de alguma forma, interferir em quais são os papéis sociais que mulheres e homens devem exercer socialmente. Nas palavras de Alice: *“Acho que o que não é natural é quando a gente põe somente um tipo de brincadeira, quando demonstra que as meninas têm que ter apenas o papel delas de cuidadoras e abraçar o mundo assim”*.

Carmen e Ellen concordam que a diferença entre seus filhos existe por conta de diferença de idade ou por motivos de saúde (já que Carmen relata que o filho tem Asperger e isso requerer alguns cuidados a mais não especificados pela participante). Excluindo o gênero das/os filhas/os como fator significativo na educação que elas transmitem, de acordo com suas percepções. Já Dario, percebe que apesar de tentarem não levar em consideração os estereótipos de gênero, evidencia que: *“Eu acho que sempre vai ter [diferenças na educação]... sempre vai ter um pouco a mais... Eu acho que, querendo ou não, eu acho que tem. Porque inconscientemente a gente termina mexendo alguma coisa diferente de um lado ou pro outro”*.

Conforme já discutido nesta pesquisa, a cultura é um sistema dinâmico, que se desenvolve a partir da tensão dialética entre estabilidade e mudança (Madureira, 2010). E uma das formas de mudança é percebermos nossas atitudes e comportamentos, de forma mais reflexiva e crítica, assim como o contexto em que vivemos. E, de alguma forma, tentar mudá-los de acordo com nossos valores e crenças. No caso de todos os casais que foram entrevistados, pode-se constatar em seus relatos que elas/es prezam pela mudança pelo menos no cotidiano de sua família, nas tarefas domésticas que são ensinadas de forma equitativa para ambas crianças. Como é expresso na seguinte fala de Alice:

(...)Todos fazem tudo. (...) Quando eles vão lavar a louça, por exemplo, e se dividem “eu vou lavar um tanto e você vai lavar um tanto”... metade da louça pra cada um deles ou cada um lava outro e o outro seca. Quando vou estender as roupas, eles vão juntos pro estendedor. Eles limpam os próprios calçados quando voltam da escola (...) e arrumam o quarto. Ajudam muito com X. (filho mais novo). De segurar, de brincar um pouquinho com ele, assim... uma vez ou outra eles varrem a casa, mas eles sempre dividem, não tem nada que são os outros faça.

Como mencionado no início desta seção, todas/os mães e pais relatam que o importante é as/os filhas/os seguirem as crenças e valores da família. O participante Felipe relata que muitas famílias perderam valores tradicionais do que é certo e do que é errado, de acordo com as condutas que este participante percebe como sendo as que deveriam ser seguidas. Como afirma Felipe:

A única coisa que eu acho é que, hoje em dia, a criação, seja para menino ou para menina.... Eu vejo que muitos pais não tenho uma.... não tem assim, uma diretriz. Seja religiosa... Tá tudo mais largado. Não que a religião vá salvar alguém, mas ela pode direcionar para o certo e o errado. Independente de qual religião seja. Hoje em dia, eu sinto... Falo até pela minha esposa também, porque a gente já conversou sobre isso... É que, hoje em dia, está se perdendo muita coisa e a religião pode ajudar. A educação você tem casa, mas a escola, a religião, tudo pode contribuir e muito na educação deles. No mais, é isso mesmo.

De acordo com Valsiner (2012), e em sintonia com a fala de Felipe sobre religião, o autor discute que: “os campos afetivos se reorganizam por meio de padrões de ações ritualísticas” (Valsiner, 2012, p. 270). As diferentes instituições sociais citadas por Felipe, principalmente a religião, propiciam a manutenção de certos padrões de comportamento. Padrões esses que podem ser tanto promotores de igualdade entre os seres humanos como desigualdade entre os gêneros – com relação ao que já foi mencionado nesta pesquisa, podemos observar que o Brasil tem algumas de suas raízes religiosas fincadas na iconografia cristã medieval e, com isso, um estreito laço com o sexismo (Madureira, 2016; Valsiner, 2012).

Considerações Finais

Dentre as notícias que vemos todos os dias e outros retrocessos legais ligados aos direitos das mulheres, vejo – tanto como estudante de Psicologia e como ser humano preocupada com as diferentes desigualdades e violências que aparecem como consequência disso – a necessidade de mais estudos que apresentem como objetivo discutir como as questões de gênero são estruturantes em todas as instâncias da vida de qualquer indivíduo. Já que tais questões perpassam a forma como as pessoas enxergam o mundo e a si mesmas e ainda podem ser promotoras de preconceito e discriminação. Além disso, buscar entender o porquê dessas violências estarem atreladas ao gênero e como elas ocorrem e são difundidas na atualidade.

Todas as falas dos participantes dessa pesquisa, mostram-se reflexivas e críticas com relação à desigualdade de gênero existente na nossa sociedade. As/os participantes expressam o desejo de contribuir com maior igualdade e equidade entre mulheres e homens. E que apesar da sociedade brasileira ainda reforçar diversos estereótipos de gêneros, existem famílias que vão contra essa direção.

A família é a primeira instituição que o indivíduo, na maioria dos casos, participa. Sendo assim, é de extrema relevância para a transmissão de valores e conhecimentos sociais que podem promover nessa reflexão crítica sobre os diversos estereótipos, preconceitos e discriminações ainda presentes na nossa sociedade.

Como aluna de Psicologia, vejo a necessidade desse assunto ser mais discutido na Graduação, já que é algo que acarreta sofrimento psíquico e físico a diversos indivíduos, sendo eles homens ou mulheres. Baseando-se também no princípio ético de que a/o psicóloga/o deve promover a saúde e o bem-estar das pessoas e aproveitando que a Psicologia, enquanto ciência e campo de atuação profissional, é uma área que facilita esse

tipo de discussão. Além desse assunto poder ser discutido em diversos campos da Psicologia, como a Psicologia Social, a Escolar, a da Saúde, Organizacional e Clínica. Com isso, sugiro também novas pesquisas com participantes de diferentes pertencimentos identitários em termos de classe social e etnia.

Ao estagiar em um lugar que visa a promoção do bem-estar de vítimas de violência e co-facilitar um grupo de autores de violência sexual e doméstica, houve esse anseio, por parte da pesquisadora, de discutir e aprofundar esse assunto e perceber a necessidade de mudança do nosso contexto social. Longe de tentar dar respostas imediatas sobre o que podemos fazer para essa mudança, esse estudo demonstrou que esses assuntos devem ser levados além do campo acadêmico, que ele deve ser analisado em diferentes contextos, sendo um deles o contexto familiar.

Com a frase apresentada na epígrafe dessa pesquisa – autoria de Belchior e interpretada por Elis Regina com o lançamento da música “Como nossos pais”, em 1976 – é possível refletir sobre como lidamos com o que nos é transmitido através da educação de nossas mães e nossos pais e como podemos transmitir e transformar tais “ensinamentos”, na relação com as/os nossas/os filhas/os. Esse trabalho demonstrou que, apesar de internalizarmos e reproduzirmos diversos significados culturais anteriores a nossa existência, somos sujeitos ativos que podemos introduzir mudanças. E, ao pensar nesse aspecto de estabilidade e mudança da cultura e do sujeito como ser ativo (Madureira & Branco, 2005), podemos vislumbrar mudanças significativas nas relações de gênero e esse trabalho buscou, de alguma forma, trazer contribuições nessa direção.

Referências Bibliográficas

- Arbex, D (2013). *Holocausto Brasileiro*. 1. Ed. – São Paulo: Geração Editorial, 2013
- Berger, J. (1980). *Modos de ver*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bourdieu, P. (2005). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, M. P. (2008). Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 90-124). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Costa, J. F. (1999). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- Defensoria Pública do Distrito federal; Ministério Público do Distrito Federal e Territórios; ONU MULHERES; Secretaria Adjunta de Políticas para as Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos; Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. *Cartilha de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra mulheres*. Brasília-DF, 2016.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Junqueira, R. D. (2009). Introdução - Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- LaCasa, P. (2004). Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento*

psicológico e educação – Volume 2: Psicologia da Educação Escolar (pp. 403-419).

Porto Alegre: Artmed.

Laraia, R. (2002). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a07.pdf>

Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artes Médicas.

Madureira, A. F. A. (2010). Gênero, sexualidade e processos identitários na sociedade brasileira: tradição e modernidade em conflito. Em A. L. Galinkin & C. Santos (Orgs.), *Gênero e Psicologia Social: interfaces* (pp. 31-63). Brasília: Tecnopolik.

Madureira, A. F. A. (2012). Psicologia do Desenvolvimento Humano. Em S. V. O. C. Lameirão & E. N. Carvalho (Orgs.), *Seminários Integradores – SINT* (Coleção: Diálogos Interdisciplinares) (pp. 39- 97). São Paulo: Acquerello.

Madureira, A. F. A. (2016). Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as Imagens enquanto Artefatos Culturais. Em J. L. Freitas & E. P. Flores (Orgs.), *Arte e Psicologia: Fundamentos e Práticas* (pp. 57-82). Curitiba: Juruá.

Minayo, M. C. S. (2007a). O desafio da pesquisa social. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis – RJ: Vozes.

Minayo, M. C. S. (2007b). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 61-77). Petrópolis – RJ: Vozes.

- Myers, D. G. (2014). *Preconceito: desgostar dos outros*. Em D. G. Myers, *Psicologia Social* (pp. 246-278). 10a ed. Porto Alegre: AMGH.
- Novaes, J. V. (2011). Beleza e feiúra: corpo feminino e regulação social. Em M. Del Priore & M. Amantino (Orgs.), *História do Corpo no Brasil* (pp. 477-506). São Paulo: Unesp.
- Parker, R. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Pérez-Nebra, A. R. & Jesus, J. G. (2011). Preconceito, estereótipo e discriminação. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 219-237). Porto Alegre: ArtMed.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia. Série Antropologia* (pp. 1-19). Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/0B9dOdxx_rh8ZdGU1UGtTbUdyNDJMd1BQWU5BRGIJa2VLTVM0/view
- Szymanski, H. (2007). *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.
- Tunes, E. (2013). Tempo, Educação e Psicologia. Em E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 11-16). Brasília: UniCEUB, Disponível em:
http://www.bfp.uff.br/sites/default/files/servicos/documentos/o_fio_tenso_que_una_a_psicologia_a_educacao_elizabeth_tunes_1.pdf
- Vainfas, R. (2010). *Trópico dos Pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*.

Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed.

Vigotski, L. S. (2000). Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid:

Visor.

Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia.

Revista Estudos Feministas, 9(2), 460-482. [https://dx.doi.org/10.1590/S0104-](https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008)

[026X2001000200008](https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008)

Anexos

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – UniCEUB)

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gênero como fator significativo na educação parental

Pesquisador: Ana Flávia do Amaral Madureira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74127717.9.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.270.862

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa, intitulado "Gênero como fator significativo na educação parental", apresenta como base referencial teórica a Psicologia Cultural. O projeto tem como objetivo geral analisar como, e se existem, diferenças significativas na criação das crianças a partir da percepção dos pais e se o gênero é um fator significativo na educação das crianças. Os participantes serão homens e mulheres, entre 25 e 45 anos, casados ou divorciados que tenham filhos/as de ambos os sexos (feminino e masculino), que serão selecionados/as via rede social da pesquisadora assistente. Será utilizada uma metodologia qualitativa de investigação e serão realizadas 6 entrevistas individuais semiestruturadas, de forma integrada à apresentação de imagens previamente selecionadas pela pesquisadora, para que os/as participantes possam falar da forma mais espontânea possível sobre o tema proposto. Serão construídas as categorias analíticas temáticas que têm como finalidade delimitar as informações mais significativas e relevantes, considerando os objetivos geral e específicos da pesquisa, de modo a orientar o trabalho interpretativo.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário apresentado foi:

"Analisar como, e se existem, diferenças significativas na criação das crianças a partir da percepção dos pais e se o gênero é um fator significativo na educação das crianças".

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 2.270.862

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram apresentados os seguintes Riscos e Benefícios à pesquisa:

Riscos: "Essa pesquisa possui baixos riscos que são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas serão tomadas durante a entrevista para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, os/as participantes serão informados/as que não existem respostas certas ou erradas e a que a expectativa da pesquisadora é que eles/as respondam de acordo com suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento aos/às participantes, os/as mesmos/as não precisam realizá-lo".

Benefícios: "Ao participar da pesquisa, os participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada acerca do tema em questão".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão é viável do ponto de vista científico e ético e se encontra muito bem elaborado. Foram apresentados adequadamente os objetivos, os riscos e benefícios à pesquisa e os critérios de inclusão e exclusão. A metodologia e os instrumentos de coleta de dados foram claramente descritos. O cronograma encontra-se compatível com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa e a mesma será financiada pelos pesquisadores, que possuem o currículo na Plataforma Lattes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos, necessários à aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa:

- A Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos, devidamente assinada;
- O TCLE, redigido de forma adequada;
- O Roteiro de entrevista e imagens selecionadas.

Recomendações:

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto ao às Resoluções nº 446/12 e nº 510/16 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto: A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3966-1511 **E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 2.270.862

tipificação e gradação de risco;

II - desenvolver o projeto conforme delineado;

III - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

IV - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

V - encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;

VI - elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;

VII - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança, interrupção ou a não publicação dos resultados.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB

http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx, em Relatório de Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado, com parecer n.2.265.950/17, tendo sido homologado na 15ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB do ano, em 01 de setembro de 2017.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_979132.pdf	17/08/2017 17:09:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	17/08/2017 16:57:30	ISABELLA ALVES ALENCAR DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLEISABELLAPB.pdf	17/08/2017 16:54:14	ISABELLA ALVES ALENCAR DE ARAUJO	Aceito

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB

Continuação do Parecer: 2.270.862

Ausência	TCLEISABELLAPB.pdf	17/08/2017 16:54:14	ISABELLA ALVES ALENCAR DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	17/08/2017 16:50:33	ISABELLA ALVES ALENCAR DE ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 12 de Setembro de 2017

Assinado por:

Marília de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador)

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar**Bairro:** Setor Universitário**CEP:** 70.790-075**UF:** DF**Município:** BRASILIA**Telefone:** (61)3966-1511**E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br

Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

“Gênero e Educação Parental”

Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília - UniCeub

Pesquisador(a) responsável: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Pesquisador(a) assistente: Isabella Alves Alencar de Araujo

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é analisar como, e se existem, diferenças significativas na criação das crianças a partir da percepção dos pais e se o gênero é um fator significativo na educação das crianças.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por corresponder ao perfil delimitado para essa pesquisa

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em responder uma entrevista individual sobre o tema focalizado na pesquisa.
- O procedimento consiste na realização de uma entrevista individual semiestruturada, com apresentação de imagens previamente selecionadas.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A pesquisa será realizada em local conveniente para o participante.
- A entrevista será gravada em áudio, com o seu consentimento, para facilitar o posterior trabalho de análise.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixos riscos que são inerentes ao procedimento de entrevista.
- Medidas preventivas serão tomadas durante a entrevista para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será orientado aos/às participantes que não existem respostas certas ou erradas e a que a expectativa da pesquisadora é que eles/as respondam de acordo com suas opiniões.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo.
- Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir com a construção de uma compreensão mais aprofundada acerca do tema em questão.

●

● (61) 3966-1200 | www.uniceub.br | central.atendimento@uniceub.br

● Unidade sede: SEPN 707/907 – CEP 70790-075 – Brasília-DF

Rubrica do participante: Rubrica do pesquisador:

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- Os materiais com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficarão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora assistente Isabella Alves Alencar de Araujo com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG _____, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de _____.

Participante

Pesquisadora Responsável: Ana Flávia do Amaral Madureira,
Celular (61) 99658-7755/E-mail: madureira.ana.flavia@gmail.com

Pesquisadora Assistente: Isabella Alves Alencar de Araujo
Celular (61)98137-7967/ E-mail: isabellaaalencar@gmail.com

Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Endereço: SEPN 707/907, campus UniCEUB

Bairro: Asa Norte

CEP: 70790-075

Cidade: Brasília

Telefones p/contato: (61)3966-1200

Anexo C – Roteiro de entrevista e imagens selecionadas

- 1) Inicialmente, gostaria que você falasse um pouco do seu dia-a-dia com seu/ua filho/a.
- 2) Você passa quantas horas por dia com seus/uas filhos/as?
- 3) Quando vocês estão juntos – você e seus/uas filhos/as –, o que vocês geralmente fazem?
- 4) Quais atividades fazem parte da rotina de seus/suas filhos/as?
- 5) Quem está mais presente no cotidiano dos/as seus/uas filhos/as, você ou seu/ua parceiro/a?
- 6) Quando você vê essa imagem, você imagina que este bebê é menino ou menina? Por quê?



7) O que você vê nessas imagens?



8) O que você acha dessas imagens? Por quê?

9) Como você se sente observando essas imagens? Por quê?

10) Há alguma imagem específica que você se identifica mais? Por quê?

11) Há alguma que você não se identifica? Por quê?



- 12) O que você acha dessas imagens? Por quê?
- 13) Como você se sente observando essas imagens? Por quê?
- 14) Há alguma imagem que você se identifica mais? Por quê?
- 15) Há alguma que você não se identifica? Por quê?
- 16) Há uma divisão, ou não, nas funções no cuidado com o/a filho/a?
- 17) Qual é a função que você percebe que exerce seu/ua parceiro/a na educação dos filhos? E qual a sua função?
- 18) Você tem irmãos do sexo oposto? Se sim, você notava alguma diferença entre a forma que seus pais criaram você e a forma que criaram seu/ua irmão/ã?
- 19) Existem diferentes funções para você e o/a seu/ua parceiro/a no cuidado da casa e da família, ou não? (Se sim, quais?)

- 20) Existem pessoas que acreditam que os pais devem educar da mesma forma os filhos e as filhas. Já outras discordam, elas acham que é importante educar de uma forma diferente dependendo do gênero da criança. Qual sua opinião sobre isso?
- 21) Você acha que existem diferenças na educação dos seus filhos ou não? Por quê?
- 22) Você gostaria de acrescentar alguma coisa?